© Н. ЯКИМЕЦ

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА БАЯНЕ

О Т   А В Т О Р А

Предлагаемые работы по методике обучения игре на баяне являются дополнением к учебно-методическому пособию "Система начального обучения игре на баяне", опубликованному в 1990 г. Московским издательством "Музыка". Эти работы написаны еще в конце 80-х - начале 90-х годов, но, к сожалению, только в настоящее время стало возможным представить их вниманию педагогов, работающих в детских музыкальных школах.

Они являют собой более углубленное и расширенное изложение основных идей методики обучения игре на баяне, имеющих место в указанном пособии. Для более ясного понимания методики формирования и развития навыка чтения нот с листа, желательно ознакомиться с нотным текстом пособия, который, проиллюстрирует последовательность работы по этой сложной и трудной проблеме.

Выражаю надежду, что скромный труд автора, являющийся итогом анализа и обобщения многолетнего опыта работы в детской музыкальной школе, принесет определенную пользу педагогам, работающих с детьми по обучению игре на баяне.

Н.Якимец

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АППАРАТА БАЯНИСТА.

Известно, что обучение игре на музыкальном инструменте - это единый, но сложный и многосторонний процесс, результатом которого является умение воспроизводить музыкальные произведения. Но о какой бы стороне этого процесса мы не говорили, в конечном итоге речь идет о "производстве" звука, звукоизвлечении определенного художественного смысла. Г.Нейгауз в частности писал, что "всякая работа над звуком есть работа над техникой, и всякая работа над техникой есть работа над звуком". (Г.Нейгауз. Об искусстве форте пьянной игры. М. , 1961, с. 99). То есть, любая техническая проблема - это прежде всего художественная проблема в исполнительском смысле.

Звучание музыкальной пьесы - это результат исполнения ее на инструменте. Но, с другой стороны, необходимые для этого исполнительские средства определяются самой пьесой. Ее фактура и художественное содержание определяют структуру, последовательность, взаимосвязь и характер исполнительских средств: движений, действий, приемов и т.п. Таким образом, нотная запись музыкальной пьесы - это не только знаковая запись определенной музыки, но вместе с тем и знаковая запись определенных исполнительских средств, необходимых для ее воспроизведения на инструменте. Отсюда следует, что характер звучания музыкальной пьесы и характер функционирования исполнительского аппарата взаимообусловлены, а определяющим, ведущим фактором всегда является художественное содержание.

Этим обстоятельством объясняется и тот факт, что всегда приспосабливается исполнительский аппарат к особенностям той или иной пьесы, а не наоборот (это "наоборот" является монопольным правом автора пьесы, но не ее исполнителя). Поэтому

говорить о функциональном состоянии исполнительского аппарата вне связи с художественно-исполнительскими задачами не имеет смысла. "Ведь цель работы исполнителя, - пишет Г.Коган, - не играть свободно и с удобствами, а играть х о р о ш о, свобода же движений есть лишь с р е д с т в о, ценное п о с т о л ь к у, п о с к о л ь к у оно способствует достижению этой цели" (Г.Коган. У врат мастерства. М., 1977, с. 22).

С другой стороны, исполнительский аппарат - это руки исполнителя. Функциональные особенности их детерминированы многими объективными факторами, важнейшими из которых являются: анатомические, физиологические, психологические и физические. Отсюда следует, что успешное решение проблем педагогики, связанных с исполнительским аппаратом, может быть найдено только с учетом указанных факторов во взаимосвязи с художественно-исполнительскими задачами.

Итак, художественные задачи определяют что надо сделать, а функциональные особенности исполнительского аппарата - как это сделать. Это проблема выбора в пределах возможного, то есть в пределах закономерностей функционирования исполнительского аппарата. Педагог не в силах изменить их или произвольно комбинировать, но познав эти закономерности, он может правильно учитывать их в процессе приспособления исполнительского аппарата к той или иной цепи движений, действий или приемов, закодированных в нотном тексте разучиваемой пьесы. Здесь доминирует принцип, о котором писал Гегель: "Кто разумно смотрит на мир, на того и мир смотрит разумно; то и другое взаимно обусловливают друг друга". (Соч., Т. 8; М-Л., 1935, с. 12).

Таким образом, все проблемы, связанные с функционированием исполнительского аппарата, можно свести к двум вопросам: во-первых, в каком состоянии должен быть исполнительский аппарат при решении тех или иных художественно-исполнительских задач и, во-вторых, что может привести к нарушению необходимой функциональной деятельности аппарата при решении этих задач.

Понятно, что на состояние исполнительского аппарата влияет очень много факторов, но среди них, как известно, есть общие и есть частные. Общие - это те факторы, которые влияют на состояние исполнительского аппарата независимо от его индивидуальных особенностей; а частные - это факторы индивидуального порядка. Но, как писал еще Аристотель, "знание обо всем необходимо имеет тот, кто в наибольшей мере обладает знанием общего, ибо в некотором смысле он знает все подпадающее под общее". (Аристотель. Соч. Т. I., М., 1975, с. 68). Применительно к методике обучения игре на баяне это означает, что в индивидуальном (частном) можно разобраться только в том случае, если известно общее.

Об этом приходится говорить потому, что в методической литературе часто наблюдается чрезмерное увлечение анализом примеров из практики. Частные примеры действительно нужны, но в такой мере, которая необходима для уяснения общего. Ведь частный случай - это пример своеобразного проявления общего правила, принципа, но не более. Частных примеров можно привести множество, но оно нисколько не приблизит нас к пониманию общего, поскольку такой способ ограничивается простой констатацией фактов. А для практической работы педагога требуется совершенно иное - знание общего правила, ибо оно ключ к пониманию этого бесконечного множества. Поэтому речь пойдет об общих правилах, принципах, определяющих функциональное состояние исполнительского (или, как иногда говорят, игрового) аппарата, которые всегда должны быть в поле зрения педагога в процессе обучения игре на баяне в детской музыкальной школе.

Итак, в каком же состоянии должен быть исполнительский аппарат и что может привести к нарушению его функциональной деятельности?

Что касается первой части вопроса, то на него можно ответить очень просто: в естественном состоянии. Но все дело в том, что для этого нужно создать необходимые условия, которые обеспечили бы это естественное состояние. Говорить об

этом - значит говорить о постановке.

Известно, что современная методика обучения рассматривает ее как совокупность условий игры на баяне. К ним относятся: посадка, установка инструмента и постановка рук. В методических пояснениях школ достаточно подробно описаны все три стороны постановки и, следовательно, нет необходимости на этом останавливаться. Но для ясности дела необходимо коротко напомнить о постановке правой руки.

Известно, что какой-то фиксированной постановки (даже в позициях) во-обще не существует, кроме как постоянного движения ее во время игры (в динамике). Это означает, что рука находится в таком положении, которое исключает изгиб в лучезапястном суставе как необходимое условие свободы и естественности движений кисти в любой момент и в любом направлении. А это, в свою очередь, обеспечивает условия для свободного и естественного движения пальцев.

Но было бы очень просто, если бы все зависело только от постановки, в действительности все значительно сложнее. Для того чтобы легко и быстро действовать, нужно легко и быстро представлять и контролировать эти действия; чтобы попасть на нужную клавишу, необходимо "видеть" ее осязательно, более того, нужен свободный палец и соответствующие условия для его попадания на эту клавишу; наконец нужно учесть и работоспособность мышц, которая не безгранична.

Таким образом, резюмируя все сказанное, можно выделить следующие факторы, от которых зависит функциональное состояние исполнительского аппарата: во-первых, от совпадения скорости игры и возможной скорости мышления учащегося, то есть насколько легко и свободно он может представлять и контролировать свои действия в заданном темпе; во-вторых, от степени умозрительного представления клавиатуры, которое проявляется в осязательном способе нахождения нужных клавишей; в-третьих, от аппликатуры, то есть насколько она удобна; в-четвертых, от правильной координации движений пальцев и кисти (а если необходимо, то и всей руки); в-пятых, от мак-

симального использования возможностей смены напряжения и расслабления мышц. Никаких других факторов, приводящих к нарушению функциональной деятельности исполнительского аппарата, по мнению автора, не существует (если не брать во внимание, например, физическое утомление).

Разумеется, что перечисленные факторы тесно взаимосвязаны, а разделение их на главные и второстепенные вообще не имеет смысла. Другое дело - выделение ведущего. Таким фактором, по нашему мнению, является первый, поскольку от него зависит надежность представления и контроля действий и, как следствие, точность исполнения. Можно контролировать неудобную аппликатуру или неправильные штрихи, но нельзя правильно действовать бесконтрольно, неосознанно.

В данном случае имеется в виду принцип единства сознания и деятельности, сформулированного психологами. Нарушение этого единства приводит к нарушению деятельности. Если учащийся действует быстрее чем может представлять и в полном объеме контролировать эти действия, то появляется суетливость и, как следствие, скованность. То есть, легкость и свобода действий в определенном темпе является следствием легкости и свободы мышления (сознания). Непосильный темп порождает скованность в сознании, в умственной деятельности (внутренняя скованность), которая в свою очередь вызывает скованность в деятельности исполнительского аппарата (внешняя скованность), а в результате - зажатость.

Исследования психологов показали, что умственные действия формируются вначале как внешние, предметные и постепенно переносятся во внутренний план. Овладение умственной деятельностью приводит к тому, что, прежде чем приступить к внешнему действию, человек представляет это действие в уме. То есть, внешняя деятельность направляется и контролируется умственной деятельностью.

Приступая к разучиванию музыкальной пьесы, учащийся, как правило, еще не знает ни художественного содержания, ни исполнительских средст, закодированных в нотном тексте. На ос-

нове имеющихся знаний и умений он декодирует его путем воспроизведения на инструменте, контролируя весь комплекс своих действий с помощью нотного текста. В процессе многократного повторения (тренировки) все движения - их последовательность, взаимосвязь и характер в единстве с музыкальным звучанием - постепенно переносятся во внутренний план, то есть фиксируются в коре головного мозга (проще говоря, в памяти) в форме представлений и образов, группируясь по художественному смыслу: мотив, фраза, предложение и т.д. (Понятно, что последнее происходит не само по себе, а в процессе воспроизведения текста мотивами, фразами и предложениями).

Выучив таким образом музыкальную пьесу, учащийся воспроизводит ее уже не по нотам, а по памяти, направляя и контролируя свои действия только умственной деятельностью. Это означает, что, прежде чем воспроизвести на инструменте мотив или фразу, учащемуся необходимо предвосхитить свои действия, то есть представить весь комплекс движений и характер звучания мотива или фразы как относительно самостоятельной художественно-исполнительской смысловой единицы. На это, естественно, требуется определенное время, количественный показатель которого зависит не только от степени знания этой пьесы, но и от индивидуальных особенностей учащегося (то, что медленно для одного, может оказаться быстрым для другово).

Необходимо учесть и то обстоятельство, что предвосхищение, представление действия и его контроль протекают как один процесс, в единстве, что требует большого напряжения умственной деятельности. Поэтому правильным условием игры будет такой темп, при котором учащийся не спешит, но успевает все свои действия держать под контролем. То есть необходим такой темп игры, который обеспечил бы единство сознания и действия. Непосильный темп, нарушая это единство, приводит к тому, что движения становятся суетливыми, пальцы не попадают на нужные клавиши, поэтому мышцы чрезмерно напрягаются, и, как следствие, наступает скованность исполнительского аппарата, а в результате и соответствующее звукоизвлечение.

Это происходит потому, что отдельные движения, последовательности, связи и характер звучания той или иной цепи выпадают из поля зрения умственной деятельности учащегося, поскольку в непосильном темпе он не успевает охватить своим вниманием все в целом. В этой связи можно провести аналогию с афоризмом Н.Буало: "Кто ясно мыслит, тот ясно и излагает". Но как уже говорилось выше, ясно можно мыслить только в доступном для данного этапа обучения темпе.

Очевидно, что представление движений включает в себя и представление расположения соответствующих клавишей. То есть здесь важную роль играет и степень развития умозрительного представления клавиатур, их "топографию", что не может не влиять на состояние исполнительского аппарата, поскольку от этого зависит точность попадания на клавиши.

Умозрительное представление расположения клавишей соответствующих ступеней звукоряда проявляется, как известно, в осязательном способе попадания на нужные клавиши и обусловлено аппликатурной дисциплиной. Но для ясности рассматриваемого вопроса необходимо четко разграничивать умозрительное представление клавиатуры в целом (все равно, правой или левой) и умозрительное представление последовательности клавишей-ступеней в зависимости от мелодической линии выученной пьесы. Это различие является результатом того, что первое представление формируется в процессе освоения клавиатур, второе - в процессе разучивания пьесы. Но и здесь необходимо учесть два важных обстоятельства.

Во-первых, в начальный период обучения этого различия нет, поскольку и то и другое представления формируются одновременно: процесс разучивания упражнения или маленькой пьесы одновременно является процессом и освоения клавиатуры, и формирования представления последовательности клавишей-ступеней данного упражнения или пьесы.

Во-вторых, это различие относительно, поскольку в процессе обучения они взаимообусловлены. Разучивая пьесу, учащийся ориентируется на клавиатуре с помощью умозрительного

представления уже сформированного к данному моменту, но выучив эту пьесу, оно обогащается за счет нового представления, которое сформировалось, и т.д.

Из этого следует, что умозрительное представление клавиатуры "работает", если можно так сказать, в процессе разучивания пьесы. Поэтому его степень развития влияет только на легкость и скорость чтения, разбора, заучивания, но не на состояние исполнительского аппарата в смысле нарушения его функциональной деятельности. Наоборот, чтение, разбор, заучивание предполагают остановки, повторы, пробы и т.п., а это как раз все то, что позволяет расслабить мышцы и передохнуть. Следовательно, на состояние осполнительского аппарата может оказывать свое влияние только такое умозрительное представление, которое "работает" в процессе исполнения выученной пьесы, то есть представление "топографии" последовательности клавишей-ступеней данной пьесы.

Непрерывность этого процесса требует от учащегося в определенной, строго заученной последовательности точного и своевременного попадания на соответствующие клавиши, осо - бенно при скачках. Заученное случайное попадание на клавиши естественно не гарантирует точного и легкого попадания при каждом проигрывании. Наоборот, непопадание на клавиши, в этом случае, становится более логичным следствием, чем попадание, ибо чрезмерное стремление попасть на нужную клавишу (или группу клавишей) приводит к противоположному.

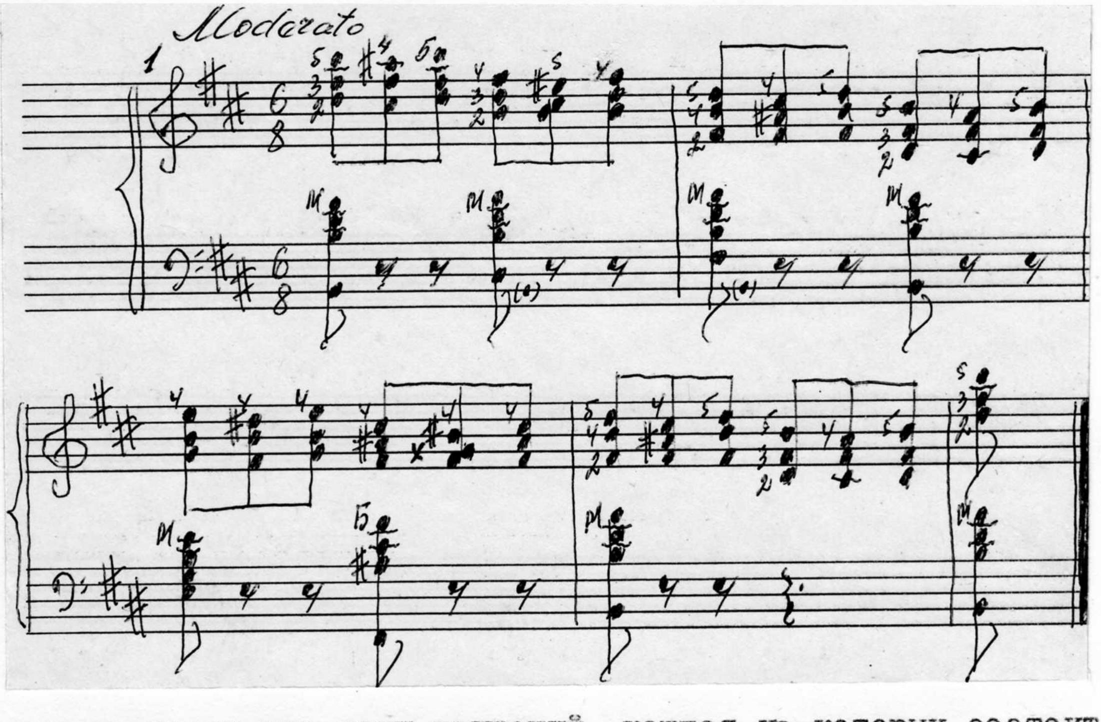
Зная слабые места в цепи движений, учащийся с особым усердием концентрирует на них свое внимание, упуская, по этой причине, из поля зрения другие элементы. В результате логика умственной деятельности (контроль навыка в целом) нарушается, а следовательно нарушается и внешняя деятельность, что проявляется в хаотичности и резкости движений. Все это приводит к тому, что мышцы излишне напрягаются и как следствие наступает скованность и зажатость исполнительского аппарата. Поэтому в процессе разучивания пьесы нельзя допускать случайного попадания на клавиши, поскольку нарушается взаимосвязь

движений пальцев по клавишам в определенной последовательности. Последняя определяется звуковым составом фразы, как относительно завершенной музыкальной смысловой единицы, и мотивов, как более мелких смысловых единиц фразы.

Таким образом движения группируются в определенную цепь в соответствии с музыкальным синтаксическим членением пьесы. Разучивая ее как цепь смысловых единиц (мотивы, фразы, предложения), учащийся тем самым формирует и определенную последовательность умозрительных представлений, состоящих из движений пальцев по клавишам-ступеням, соответствующих звуковому составу этих смысловых единиц. Поэтому здесь важно обратить внимание на два момента: во-первых, на связи между движениями отдельно в каждой цепи и, во-вторых, на связи между этими цепями.

Для примера рассмотрим первые четыре такта Этюда си минор А.Холминова.

ЭТЮД. А.Холминов.



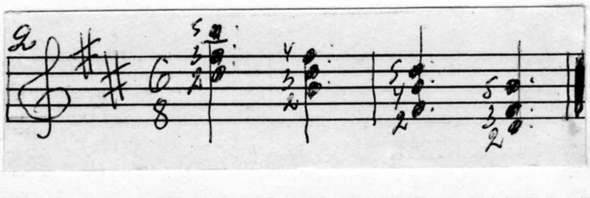
Здесь мы имеем две цапи движений, каждая из которых состоит из четырех групп по три движения (три аккорда), и первый ак-

корд третьей цепи.

Обычно в таких случаях учащийся, не наученный поиску логики связи движений, снимая пальцы с клавишей первого аккорда, ищет клавиши второго вне связи с первым, то есть путем проб, попадая то выше, то ниже. Затем, в результате тренировки, эти связи, конечно, налаживаются, но в отдельных местах этой цепи движений принцип случайности остается (то есть попадание чередуется с непопаданием), поскольку связи формировались вне умозрительного представления "топографии" клавиатуры. Это означает, что, прежде чем нажать клавиши, например второго аккорда первой группы (до# - фа# - ля#), учащийся должен представить расположение этих клавишей, то есть найти ориентир и определить таким образом направление движения пальцев.

Наличие общего звука (и клавиши) всех трех аккордов первой группы (фа#) должно подсказать учащемуся, что 3-й палец, а следовательно, и кисть остаются наместе (что исключает принцип проб "то выше, то ниже"); а движение голосов по полутонам (ре - до# - ре и си - ля# - си) определяют движение пальцев по клавишам, расположенных рядом по косым рядам. Такой предварительный анализ приводит к тому, что движения пальцев становятся строго контролируемыми, осознанными, а не случайными.

Связь между группами аккордов, рассматриваемой цепи движений, осуществляется по принципу обращения тонического аккорда движением снизу вверх по грифу:



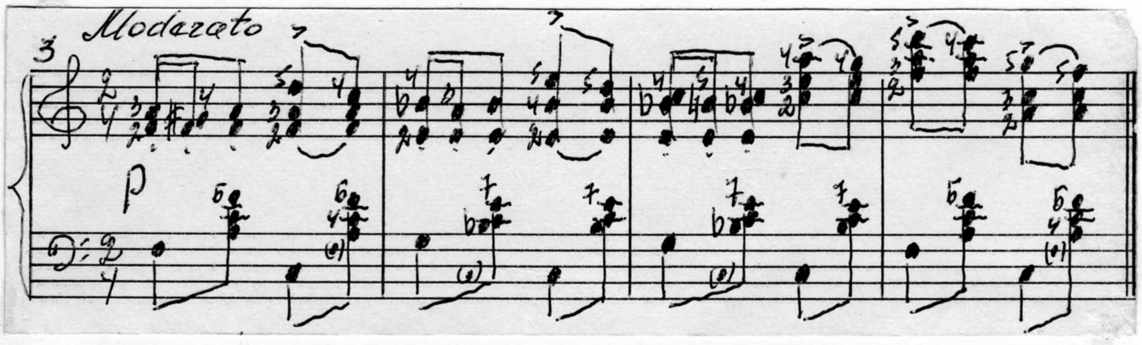
Надо полагать, что к тому времени, когда разучивается этот Этюд, учащийся уже имеет навык игры обращения аккордов и педагогу остается только напомнить ему об этом. Но даже если не брать во внимание этот навык, то е́сть еще один способ

ориентации на клавиатуре при движении от группы к группе. Это наличие общих тонов (а на клавиатуре общих клавишей) двух соседних аккордов. Например связь между первыми двумя группами характеризуется наличием двух общих клавишей ре и фа#, а осуществляется эта связь подменой пальцев, то есть на место 2-го и 3-го ставится 3-й и 4-й и т.д.

Что касается связи между цепями движений (связи между вторым и третьим, четвертым и пятым тактами), то она, как видно, осуществляется перемещением кисти скачком на кварту между первой и второй цепью и на октаву между второй и третьей. Учащийся с хорошим развитием умозрительного представления клавиатуры сможет осуществить скачок на кварту и осязательным способом, но скачок на октаву требует, как правило, зрительного контроля. Причем, момент начала зрительного контроля необходимо строго определить, так как опоздание приводит к суетливости с соответствующими последствиями.

Аналогично формируется умозрительное представление и в следующем примере:

ТАНЕЦ. Р.Глиэр.



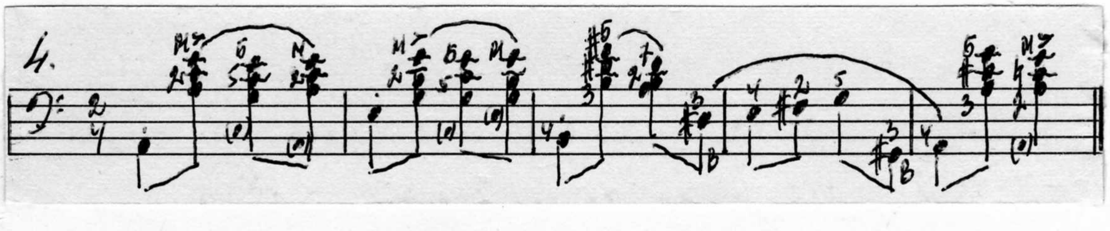
До второй доли третьего такта все связи (переходы) не представляют особых затруднений, поскольку все движения ограничены пространством одного и того же участка клавиатуры. Последующие связи требуют перемещения кисти скачками, которые осуществляются в момент "дыхания". Ориентиром попадания на аккорд до-ми-ля (вторая доля третьего такта) служит клавиша звука до, на которую ставится 2-й палец вместо 4-го, а

3-й и 4-й естественно попадают на клавиши звуков ми и ля. Переход на первую долю четвертого такта осуществляется взятием фа-ля 2-м и 3-м пальцами после 4-го на клавише звука соль. Этот же ориентир - только в обратном направлении - используется и при переходе ко второй доле: после 2-го и 3-го на фа-ля, следует 5-й на клавишу звука соль. То есть, в первом случае клавиша звука соль служит ориентиром для попадания 2-го и 3-го на фа-ля, во втором случае - фа-ля служит ориентиром для попадания 5-го пальца на клавишу звука соль.

(Попутно следует заметить, что скольжение 4-го и 5-го пальцев более удобно, чем их чередование, так как позволяет исключить дополнительные движения кисти, обеспечивая тем самым более уверенное попадание на нужные клавиши).

Формирование умозрительного представления левой клавиатуры в принципе ничем не отличается, но имеет одну особенность: зрительный контроль, как известно, исключается. Поэтому здесь нужна продуманная система постепенного освоения клавиатуры, совершенно исключающая принцип случайного попадания или поиск кнопки по слуху вне связи с представлением ее местонахождения (это не игра в морской бой).

Эти принципы остаются в силе и при разучивании пьес, то есть при формировании рассматриваемого умозрительного представления, например:



Попадание на кнопку мажорного аккорда от баса до в первом такте обеспечивается навыком игры баса до 5-м пальцем и минорного аккорда от баса ля 2-м (именно с этого нужно начать с учащимся поиск ориентира для попадания на кнопку мажорного аккорда от баса до). Затем 5-й палец удерживается на

этой кнопке до момента повторного нажатия во втором такте. Последующая цепь движений особых трудностей не представляет, а скачок фа# - соль (в четвертом такте) преодолевается с помощью навыка игры минорной гаммы, о чем следует напомнить учащемуся.

Итак, на основе умозрительного представления клавиатуры в процессе разучивания пьесы формируется умозрительное представление цепи движений по строго заданной нотным текстом последовательности клавишей, которое "работает" уже в процессе исполнения этой пьесы. Качество его "работы" (в данном случае относительно состояния исполнительского аппарата) зависит от качества его формирования, так сказать "что посеешь, то и пожнешь).

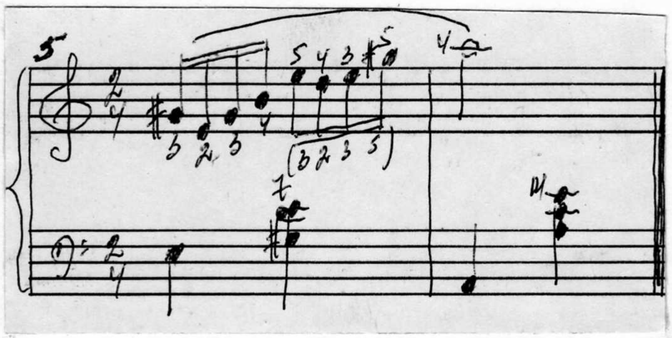
Понятно, что цепь движений - это определенная комбинация чередования пальцев (все равно, по одному или группами). Можно очень хорошо представлять клавиатуру и вместе с тем непопадать на нужные клавиши, и причина тому - непродуманная аппликатура. Поэтому ее тоже нужно рассматривать как самостоятельный фактор, влияющий на состояние исполнительского аппарата.

Известно, что исполнительские средства, основой которых является аппликатура, должны быть подчинены художественной необходимости. "Наилучшей является та аппликатура, - пишет Г.Нейгауз, - которая позволяет наиболее верно передать данную музыку и наиболее точно согласуется с ее смыслом". (Г.Нейгауз. Об искусстве фортепьянной игры. М., I96I, с, I67). Это означает, что только с этих позиций можно говорить о рациональности аппликатуры, проставленной в той или иной пьесе. То есть "интерес" художественной необходимости заключается в том, чтобы исполнительский аппарат, благодаря удобной аппликатуре, был целесообразно приспособлен для реализации художественного содержания разучиваемой пьесы.

Всякого рода неудобства в аппликатуре приводят к тому, что отдельные пальцы (или их группы) не попадают на нужные клавиши (или попадают с затруднениями), что приводит к хао-

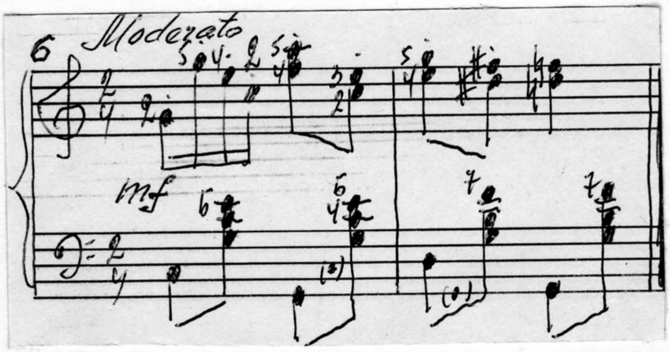
тичности движений, напряжению мышц и, как следствие, к скованности исполнительского аппарата. Понятно, что в этом случае говорить о реализации художественного содержания уже не имеет смысла.

Рассмотрим несколько примеров, которые позволяют сделать некоторые выводы относительно логики определения аппликатуры.



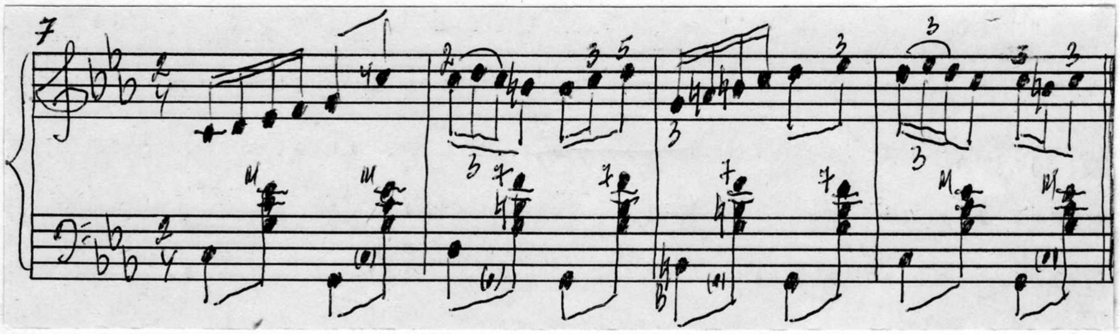
Художественная необходимость этого примера заключается в плавности движения шестнадцатых, то есть легато. Если вторую группу шестнадцатых сыграть аппликатурой, которая дана в скобках, то легато не получится, поскольку попадание 3-го пальца на клавишу звука ми после 4-го на си требует резкого перемещения кисти вниз, что не гарантирует достижение цели. Таким образом, художественная задача до конца не решена, да еще нет и гарантии, что не будет хуже, скорее наоборот. А вот аппликатура последовательности 5-4-3-5 избавляет учащегося от этих проблем, поскольку, исключая скачок, обеспечивает плавное движение кисти и пальцев, а следовательно и звуков.

ТАНЕЦ. Р.Глиэр.



На первый взгляд кажется, что шестнадцатую ноту до лучше всего сыграть 3-м пальцем (как в арпеджио), но тогда возникают затруднения с попаданием 4-го и 5-го на клавиши терции фа - ля. Учитывая это обстоятельство, необходимо клавишу звука до взять 2-м пальцем, что позволяет плавно переместить кисть вниз, обеспечивая тем самым свободное попадание 4-го и 5-го пальцев на клавиши терции фа - ля.

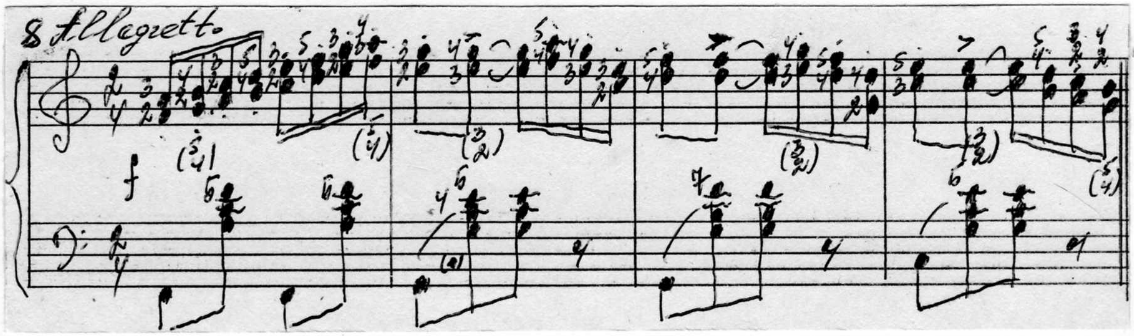
КАРЕЛО-ФИНСКАЯ ПОЛЬКА. Обр. Б.Тихонова.



В этом примере две фразы, каждая из которых квключает в себя нотный текст двух тактов. Понятно, что аппликатура определяется по фразам, как относительно самостоятельных смысловых единиц. Но исполнение пьесы в целом требует, чтобы автор аппликатуры подумал и о связях между фразами. В данном случае это связь между ре второй октавы (конец первой фразы) и соль первой (начало второй фразы). Как видно из текста (гаммообразное движение мелодии), исполнение с удобствами первого такта второй фразы возможно только в том случае, если кисть займет положение первой позиции. Для этого необходимо, чтобы начальный звук фразы (соль первой октавы) был сыгран 3-м пальцем. Поэтому, чтобы легко и свободно выполнить это условие, необходимо клавишу звука ре второй октавы взять 5-м пальцем. Если это сделать 4-м, то попадание 3-го пальца на клавишу звука соль потребует дополнительного движения кисти вверх, что нежелательно (зачем лишнее движение?). В то же время, связь второй фразы с третьей (повторение первой) как раз лучше всего осуществить перемещением кисти скачком, поскольку одним движением решается две задачи: перемещение кис-

ти и одновременное обеспечение ее постановки в первой позиции.

ТАНЕЦ Б.Асафьев.



Этот пример иллюстрирует тот случай, когда скачки пальцев оказываются удобнее для решения художественной задачи, чем принцип чередования их, который, как известно, является доминирующим в аппликатуре. Преимущество скачкообразной аппликатуры, в данном случае, заключается в том, что она обеспечивает плавность движения кисти по грифу почти не меняя ее позиции. Но если использовать принцип чередования пальцев (аппликатура в скобках), то появятся движения, которые нарушат эту плавность и, как следствие, внесут элемент неудобства с соответствующими последствиями относительно исполнительского аппарата и звукоизвлечения.

Таким образом благодаря определенному способу звукоизвлечения (стаккато), учета длительностей и темпа - скачкообразная аппликатура оказалась самой удобной, поскольку она избавляет учащегося от лишних тормозящих движений кисти, обеспечивает ему легкое и свободное попвдание на нужные клавиши и тем самым позволяет наиболее верно передать данную музыку. (Кстати сказать, этими же аргументами оправдано и скольжение пальцев в примере 3).

Рассмотренных примеров, по-видимому, достаточно, чтобы проиллюстрировать те выводы, к которым приводит многолетний опыт.

Во-первых, говорить об удобной аппликатуре можно только применительно к какому-либо конкретному нотному тексту с учетом всех взаимосвязанных факторов, а определяющим всегда

является фактор художественного содержания.

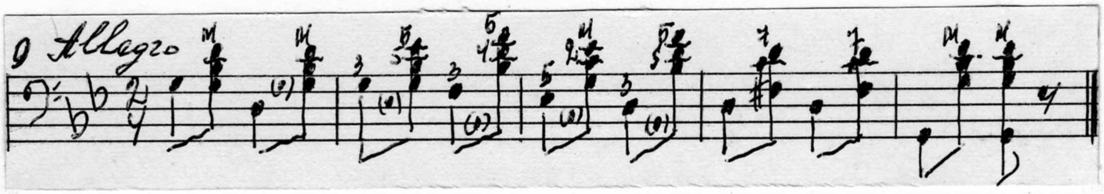
Во-вторых, аппликатура должна определяться по фразам, но с учетом связей между ними; синтаксическое членение музыки определяет и "синтаксичеякое членение" аппликатуры.

В-третьих, наиболее удобной аппликатурой будет та, которая обеспечивает легкое и свободное попадание пальцев на нужные клавиши и сводит к минимому различного рода движений кисти, обеспечивая плавное ее перемещение по клавиатуре.

В-четвертых, скачки пальцев удобны, если их направление совпадает с направлением движения кисти.

В-пятых, "слабые" пальцы являются таковыми только тогда, когда они действуют изолированно; чередование с "сильными" пальцами исключает этот "недостаток".

Сказанное в одинаковой мере относится и к аппликатуре левой руки, что подтверждается следующим примером:



По-видимому, эта аппликатура наиболее рациональна, так как обеспечивает плавность движений кисти за счет распределения пальцев, так сказать, "по месту жительства" (5-й палец оказывается ближе других к мажору от баса ми♭ во втором такте и к мажору от баса си♭ в третьем такте). Если кнопки басов соль и ре во втором и третьем тактах взять теми же пальцами, но на вспомогательном ряду, а кнопки указанных мажоров 2-м, то потребуются резкие скачкообразные движения кисти, что сведет к минимому вероятность уверенного попадания на соответствующие кнопки.

Все в целом представляет собой "технологию" приспособления исполнительского аппарата для решения художественно-исполнительских задач, определяемых художественным содержанием разучиваемой пьесы. В основе этого приспособления ле-

жит определенная в каждом конкретном случае комбинация чередования пальцев во взаимосвязи с движениями кисти (и даже всей руки).

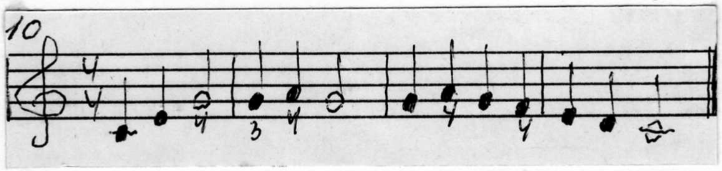
Рассмотренные примеры показывают, что разговоры об аппликатуре вне связи с положением кисти не имеют смысла. Эта связь проявляется в том, что кисть, занимая соответствующее положение, способствует легкому и свободному попаданию пальцев на нужные клавиши; а пальцы распределяются таким образом, чтобы кисть легко и свободно занимала это соответствующее положение.

Указанная взаимосвязь называется координацией (согласованность). Как проблема она возникает в таких процессах, которые протекают благодаря взаимодействию. Именно таким процессом и является процесс игры на баяне. Поэтому развитие знания принципов координации движений в процессе обучения игре на баяне имеет очень важное значение. Успех этой работы зависит, прежде всего, от правильного понимания сущности координации и правильного ее осуществления в каждом конкрнтном случае.

По мнению автора, необходимо различать два вида координации движений. Первый вид - это координация движений пальцев и движений кисти одной и той же играющей руки (правой или левой); второй вид - это координация движений относительно друг друга, выполняемых одновременно (или поочередно) правой и левой руками. Следовательно , это два качественно различных вида координации, которые осуществляются на практике независимо один от другого. Очень важно подчеркнуть, что координация движений первого вида (координация движений пальцев и кисти) является неотъемлемым элементом какого-либо отдельного навыка; в то время как координация второго вида является самостоятельным навыком, который формируется и совершенствуется как и любой другой. Поэтому, учитывая тот факт, что речь идет о факторах, влияющих на состояние исполнительского аппарата, имеет смысл говорить только о первом виде координации.

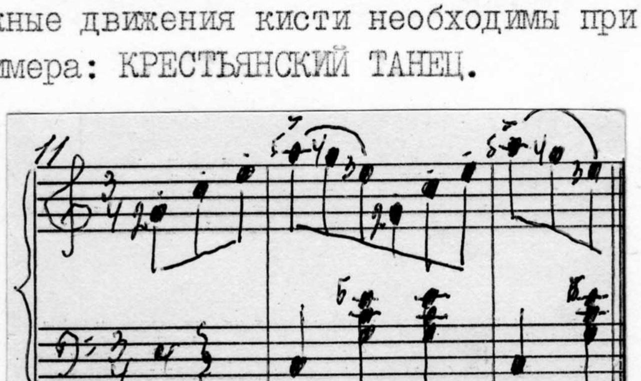
В основе этого вида координации лежит принцип своевременного согласования одного движения относительно другого на определенном участке клавиатуры. Следовательно, координация первого вида - это пространственно-временная координация. Причем направление движений (как пальцев, так и кисти) почти всегда очевидно, а вот момент времени движения (особенно кисти) надо строго определить, ибо от этого фактора зависит своевременность другого движения.

Без координации этого вида нельзя обойтись при исполнении даже такой простой мелодии как эта:



Свободное движение 4-го пальца во втором и третьем тактах может быть обеспечено только движением кисти в строго апределенном направлении, а своевременность попадания его на нужную клавишу - точным определением момента времени этого движения кисти. Во втором такте это условие обеспечивается поворотом кисти вокруг оси 3-го пальца против часовой стрелки во время звучания ноты соль на первой доле такта, в результате чего 4-й палец свободно и своевременно попадает на клавишу звука ля. Затем кисть остается в таком положении до начала звучания ноты соль на третьей доле третьего такта, а к моменту начала звучания ноты фа совершает противоположное движение, то есть уже по часовой стрелке, обеспечивая тем самым свободное движение 4-го пальца и своевременное попадание его на клавишу звука фа.

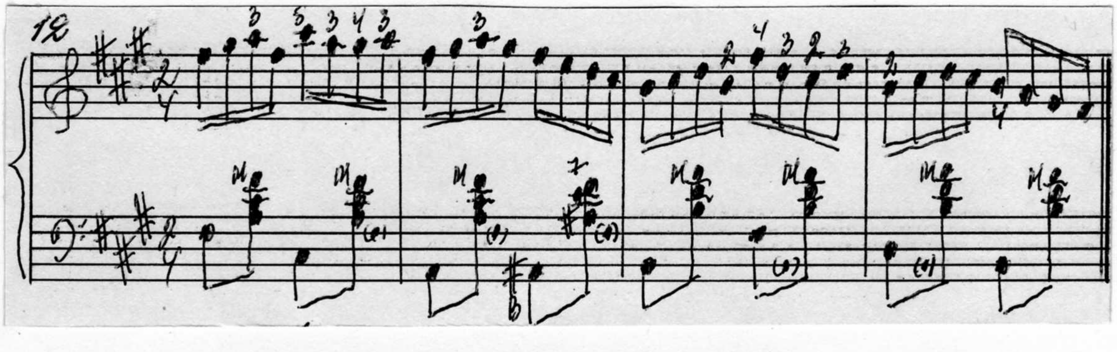
Более сложные движения кисти необходимы при исполнении следующего примера: КРЕСТЬЯНСКИЙ ТАНЕЦ. К.Вебер.



Во время звучания соль, до, ми (текст затакта) кисть плавно опускается вниз и разворачивается против часовой стрелки, способствуя тем самым свободному попаданию 5-го, 4-го и 3-го пальцев на клавиши звуков ля, соль, ми. Во время звучания последних, кисть постепенно совершает противоположное движение, возвращаясь в первоначальное положение и, двигаясь вверх, обеспечивает попадание 2-го пальца на клавишу звука соль. Таки образом кисть плавными волнообразными движениями как бы "подражает" волнообразной мелодии.

Особого внимания требует к себе координация при разучивании пьес, исполняемых в быстром темпе, например:

МАРТОВСКИЙ ХОРОВОД. Пер. П.Гвоздева.



В этом примере взаимосвязь движений кисти и пальцев наиболее ярко иллюстрирует третий такт (хотя она просматривается на протяжении всего примера). 2-й палец на клавише звука си является, по-видимому, наилучшим вариантом, поскольку кисть, разворачиваясь против часовой стрелки, сразу занимает такую позицию, которая позволяет легко и свободно сыграть следующие ноты. Если эту клавишу взять 3-м пальцем, то, во-первых, возникнут затруднения с попаданием 4-го пальца на клавишу звука фа# (потребуется дополнительное движение кисти к первому ряду) и, во-вторых, получится троекратное повторение 4-го и 3-го пальцев, что нежелательно.

Внимательно проанализировав все примеры (как впрочем и многие другие, которые встречаются в процессе обучения), легко убедиться, что несогласованность движений кисти и

пальцев приводит к хаотичному движению последних и, следовательно, к нарушению естественного состояния исполнительского аппарата, следствием которого является скованность.

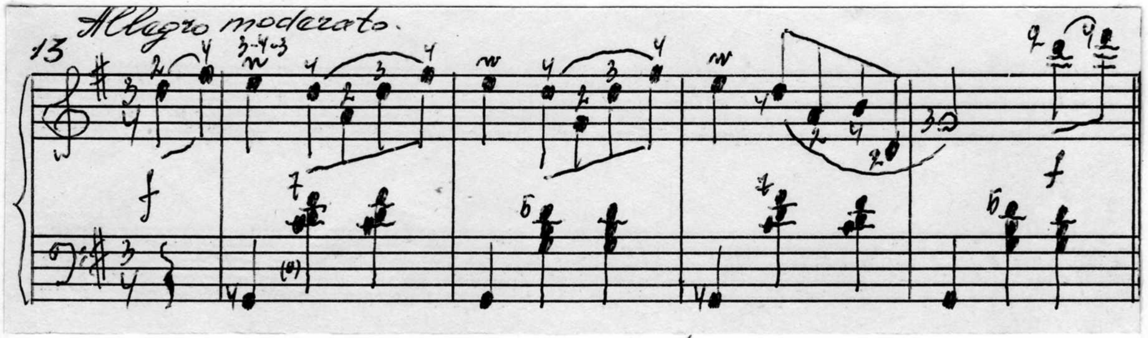
В этой связи особого внимания требует к себе и процесс смены напряжения и расслабления мышц, ибо от этого процесса еще в большей степени зависит состояние исполнительского аппарата.

Психологи установили, что одно только намерение (представление) сделать то или иное движение уже вызывает напряжение мышц, хотя и незаметное для самого человека. Поэтому при игре на баяне напряжение мышц, причастных к тем или иным движениям, является естественным и необходимым условием их функциональной деятельности. Но известно также, что постоянное напряжение мышц приводит их к преждевременному утомлению. Причем, прекращение движений (например во время короткой паузы) не всегда освобождает их от напряжения. Все дело в том, что внимание играющего сразу же переключается на представление следующей цепи движений, которая осуществляется с участием тех же мышц, что и является причиной постоянного напряжения.

Это происходит потому, что учащийся, не знающий синтаксического членения исполняемой пьесы, представляя движения не группами (например по фразам), а одной непрерывной цепью. То есть, не успев еще закончить одну группу движений, как тут же, боясь опоздать, стремится к другой. Следовательно, чтобы периодически освобождать мышцы от напряжения, необходимо представлять движения завершенными группами, как самостоятельные единицы; а между ними переключать внимание учащегося на представление такого движения, которое вызвало бы напряжение совершенно других мышц, давая тем самым короткую передышку напряженным мышцам (то есть расслабляя их).

Таким движением может быть, например, снятие пальцев с клавиатуры вместе с кистью движением предплечья с внешним изгибом в запястье (кисть, а за ней и расслабленные пальцы, как бы следуют за предплечьем). Этот прием особенно прием-

лем при скачках, когда движение-снятие одновременно является и элементом движения-перемещения кисти на другой участок клавиатуры, как в этом примере: ПОЛЬСКАЯ ПЕСНЯ. Ф.Шопен.

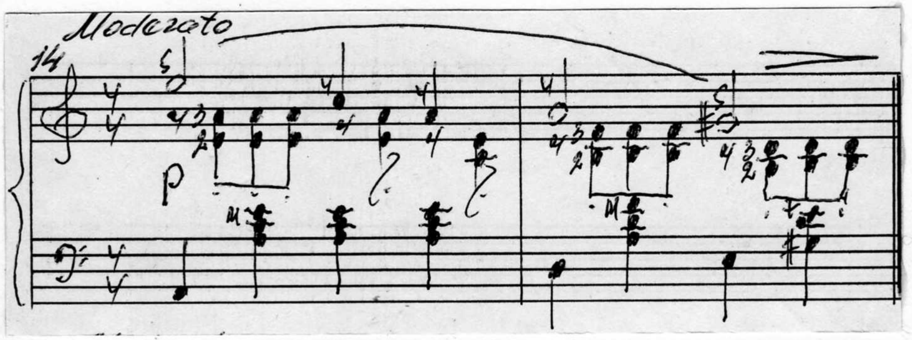


Здесь снятие осуществляется после длинной ноты, что уже само по себе предоставляет возможность расслабить мышцы. Но чтобы спокойно, без суеты осуществить снятие и перемещение кисти, расслабляя тем самым напряженные мышцы, нужно подумать о времени. Поскольку движение мелодии завершается звуком половинной длительности и с ослаблением, то звучание может быть завершено на первой половине второй доли такта, а вторая половина (счет "и") используется для "дыхания" (междольный ауфтакт), в момент которого и осуществляется снятие и перемещение кисти в третью октаву.

Понятно, что это частный случай и не всегда предоставляется такая возможность. Но для расслабления мышц можно (и нужно) использовать любые возможности, а исходным принципом для их выявления должно быть синтаксическое членение музыкальной пьесы и ее фактура. То есть, фразировка музыки определяет и"фразировку" мышц (чередование напряжения и расслабления) или, другими словами, "дыхание" мышц должно быть отражением "дыхания" музыки исполняемой пьесы.

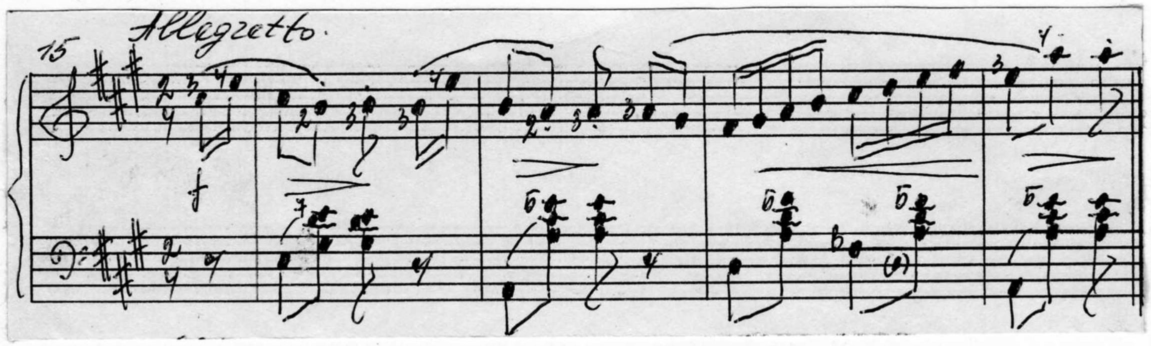
Для расслабления мышц можно воспользоваться ферматой, паузой, большой длительностью звука, репетицией, цезурой, нюансировкой, пульсацией сильных и слабых долей и т.п. Причем, чаще всего эти возможности встречаются в комплексе различными комбинациями, что облегчает решение задачи.

Например: ЭТЮД. В.Переселенцев.



Эта фраза заканчивается звуком большой длительности, на которой продолжается и завершается ослабление звука после опоры на первой доле. Кроме того, следующая фраза естественно отделяется от исполненной цезурой, во время которой кисть перемещается на соответствующий участок клавиатуры. Следовательно, здесь используется целый комплекс возможностей для расслабления мышц: большая длительность звука, нюансировка (ослабление) и цезура.

Комплексная возможность для расслабления мышц используется и в следующем примере: ПОЛЬКА. С.Майкапар.

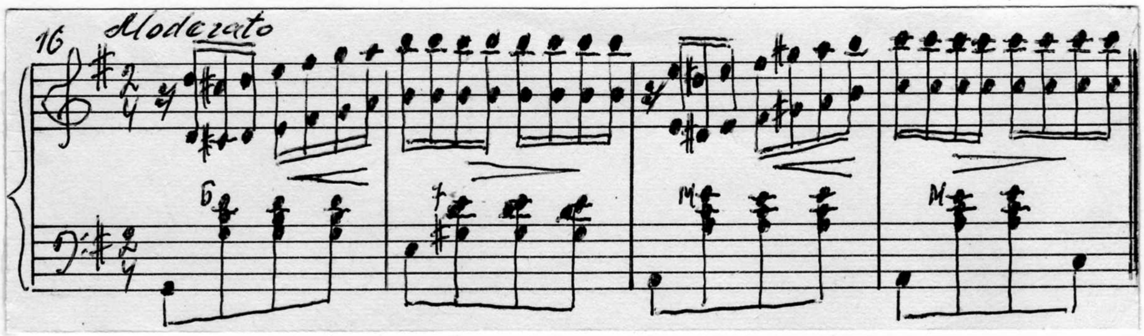


Логика интонирования этой мелодии заключается в постоянной пульсации сильных и слабых долей: затакт (две шестнадцатые) готовит опору на первой доле, после чего естественно следует переход к слабой доле звука (две восьмые), завершая тем самым художественную смысловую единицу, которая отделяется от следующей цезурой. Таким образом пульсация сильных и слабых долей находит свое отражение в пульсации напряжения и расслабления, ибо естественное ослабление звука требует и

естественного расслабления мышц.

Этот принцип доминирует и в этом примере:

ЭТЮД. С.Казанский.



В данном случае репетицию октав (си и до) можно представить как звуки большой длительности, расчлененные на шестнадцатые длительности. Начало каждой из них приходится на сильную долю такта, после чего следует естественное ослабление звука. Эти два фактора (движение кисти на одном месте и ослабление звука) позволяют расслабить мышцы путем движений, осуществляемых как бы по инерции: кисть "прыгает" как мячик, отталкиваясь от клавишей.

Таким образом, периодическое расслабление мышц, как момент особождения от напряжения, предохраняет их от преждевременного утомления, а следовательно от скованности и зажатия. Причем, напряжение и расслабление - это две стороны одного и того же процесса - мышечной деятельности исполнительского аппарата. Одно без другово не бывает, точно так же, как вдох без выдоха в процессе дыхания. "Работоспособность органа является его постоянным свойством, а определяется в каждый момент уровнем, около которого колеблется баланс процессов истощения и восстановления". (Вопросы физиологии процессов утомления и восстановления. Киев, 1958, с. 37). То есть, применительно к рассматриваемому вопросу, баланс процессов напряжения и расслабления мышц исполнительского аппарата, который и определяет уровень его работоспособности в данный момент.

Понятно, что работа исполнительского аппарата - это преж-

де всего его мышечная деятельность. Но поскольку она невозможна без напряжения мышц, то, следовательно, доминантой этого процесса всегда будет напряжение, а не расслабление. Поэтому, каким бы высоким ни был уровень баланса напряжения и расслабления, работоспособность исполнительского аппарата постепенно истощается и наступает такой момент, когда требуется уже не расслабление, а отдых, то есть восстановление работоспособности мышц. Это естественно, потому что "утомление при деятельности представляет собой такое же характерное свойство функции живой ткани, как и сама деятельность, являющаяся характерной для живого организма". (Вопросы физиологии утомления и восстановления. Киев, 1958, с. 55).

Но одно дело - естественное утомление (как свойство организма), другое дело - уттомление в результате непрерывного напряжения мышц и неправильной организации занятий за инструментом.

Известно, что любая деятельность, связанная с напряжением мышц, требует предварительной разминки. Как правило, она должна протекать при минимальном напряжении мышц, тем самым подготавливая их к предельной работоспособности. Такой разминкой для обучающегося игре на баяне может быть, например, упражнение в чтении нот с листа в медленном темпе, разбор новой пьесы, определение аппликатуры и т.п. И толь после этого можно заниматься упражнением, выполнение которого требует достаточно большого напряжения мышц (например октавный этюд в быстром темпе). Затем снова перейти к упражнению, требующего меньшего напряжения мышц и т.д. В действительности все происходит наоборот. Вместо того, чтобы заканчивать упражнение, например гаммами, с них как раз и начинают, да еще и на предельной скорости, давая тем самым очень большую нагрузку на мышцы не подготовленным к этому. На общепринятом языке обучающихся (а иногда и на языке обучающих) это называется "разыгрыванием", а на самом деле это означает: утомить мышцы раньше, чем успеть что-то сделать.

Итак, анализ мышечной деятельности исполнительского ап-

парата показывает, что напряжение и утомление являются естественным свойством функционирующего органа. Следовательно, проблема педагогики заключается не в том, как избежать напряжения и утомления мышц, а в том, как управлять этими процессами.

Таким образом, чтобы научиться отдыхать во время игры - надо научиться искусству организации движений в этом процессе.

Очевидно, что для решения этой задачи методической литературы недостаточно, поскольку это связано с закономерностями функциональной деятельности исполнительского аппарата и организма в целом, что является предметом исследования физиологии и психологии. Следовательно, для успешной педагогической работы необходимо иметь определенные знания и в области указанных наук. Более того, необходимые знания должен иметь и учащийся, то есть, он должен знать не только <u>что</u> и <u>как</u> делать, но и почему именно <u>так</u>, а не иначе. (Кстати сказать, это касается не только рассматриваемой проблемы, но и всего процесса обучения в целом. Ведь задача педагога заключается не в том, чтобы давать учащемуся готовые истины, а в том, чтобы научить его самому находить их).

В заключение, исходя из анализа факторов, влияющих на состояние исполнительского аппарата и взаимообусловленности художественного содержания и исполнительских средств, необходимо подчеркнуть следующее.

Во-первых, так как любая исполнительская задача всегда определяется художественной необходимостью и подчинена ей, то работа с учащимся над исполнительскими средствами должна начинаться с анализа художественного содержания. "Чем яснее <u>то</u>, <u>что</u> надо сделать, - писал Г.Нейгауз, - тем яснее и <u>то</u>, <u>как</u> это сделать. Цель сама уже указывает средства для ее достижения". (Г.Нейгауз. Об искусстве фортепьянной игры. М., I96I, с. I02).

Во-вторых, анализ того или иного фактора, влияющего на состояние исполнительского аппарата, в каждом конкретном случае должен охватить все, что связано с ним, не изолиро-

ванно. То есть, поскольку все они проявляются в комплексе, взаимосвязанно, то и анализироваться должны таким же образом.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ

Неоспоримой истиной является то, что формирование и развитие игровых навыков - одна из важнейших задач обучения игре на баяне в детской музыкальной школе, поскольку игровые навыки являются основополагающими средствами достижения главной, конечной цели обучения - исполнение музыкальных пьес определенного художественного содержания. Но одно дело понимать важность этой задачи, другое - как ее решать.

В самом деле, что планирует педагог, составляя индивидуальный рабочий план: определенные пьесы, количество и разнообразие которых предусмотрено учебной программой, или определенные навыки, которые предполагается сформировать в процессе разучивания подобранных для этой цели пьес? Правильный ответ на этот вопрос является исходным принципом правильной постановки проблемы формирования и развития игровых навыков в детской музыкальной школе.

Игровые навыки, как известно, сами по себе не существуют, их можно наблюдать и оценивать только в процессе игры, то есть в процессе исполнения той или иной музыкальной пьесы. Более того, процесс формирования и развития игрового навыка немыслим вне процесса разучивания музыкальных пьес, поскольку любой навык, как целенаправленное действие, формируется и совершенствуется только в такой деятельности, которая без этого навыка осуществляться не может. Следовательно, процесс формирования игровых навыков и процесс разучивания музыкальных пьес находятся в отношении взаимообусловленности: пьесы являются материалом для формирования и развития игровых навыков, а игровые навыки - исполнительскими средствами воспро-

изведения пьес. Далее, воспроизведение музыкальной пьесы - это процесс исполнения ее на музыкальном инструменте, но необходимые для этого игровые навыки определяются, как уже говорилось, самой пьесой - ее фактура и художественное со - держание определяют структуру, последовательность, взаимо - связь и характер игровых навыков.

Из этого следует, что индивидуальный рабочий план уча - щегося музыкальной школы необходимо рассматривать как план поэтапного формирования и развития игровых навыков в определенной последовательности, то есть от простого к сложному; а запланированные пьесы - как материал, фактура и художественное содержание которых выполняют функцию определяющего фактора структуры и характера этих игровых навыков. Это две стороны одной и той же медали. "говоря о звуке, - писал Г.Нейгауз, - невозможно не говорить о его извлечении, то есть "технике", говоря о технике, нельзя не говорить о звуке". (Г.Нейгауз. Об искусстве фортепьянной игры. М., 1961, с. 85).

Таким образом, игровые навыки - это единство определенных движений и определенной выразительности звучания, или, как говорил В.С.Горовиц, "техника - это темперамент и ловкость". Ловкость движений - это "технологический процесс производства звука" определенного художественного смысла; выразительность звучания - показатель качества игрового навыка как исполнительского средства. Следовательно, формирование игровых навыков является единой комплексной задачей, включающей в себя развитие двигательных навыков (ловкости движений) и музыкально-образного мышления (музыкальности). Первое без второго приводит к тому, о чем писал К.Ф.Э.Бах: "Опыт часто показывает, что профессионалы, обладающие прекрасной техникой, отнюдь не могут похвастаться остальными необходимыми достоинствами. Ловкостью пальцев они могут вызвать изумление, но этим им не удается затронуть сердце слушателей. Они поражают слух, но не доставляют ему наслаждения,

они оглушают ум, но не дают ему пищи для размышления". (Музыкальная эстетика Западной Европы ХVII - ХVIII веков. М., 1971. с. 291). Хотя в наше время эта истина относится, повидимому, к разряду банальных, тем не менее опыт показывает, что ее не грех и повторить.

Далее, игровые навыки - это комплекс умений, который в силу своего большого разнообразия не может быть сформирован сразу как одно целое. Поэтому данную проблему необходимо рассматривать с двух точек зрения: с точки зрения формирования и развития отдельно взятого навыка и, во-вторых, с точки зрения формирования и развития всего комплекса разнообразных навыков, необходимых для игры на баяне. В первом случае речь должна идти о самом процессе формирования и развития отдельно взятого навыка, во втором - о последовательности развития всей системы разнообразных навыков.

Общеизвестно, что навык - это умение, приобретенное упражнением, то есть многократным повторением, в основе которого лежит теория образования и закрепления условного рефлекса (в данном случае зрительно-слухо-двигательного). Следовательно, описать процесс формирования игрового навыка - значит описать процесс образования и закрепления условного рефлекса. Поэтому наобходимо уяснить, хотя бы схематично, механизм этого процесса.

Условный рефлекс - это индивидуально приобретенная приспособительная реакция организма, возникающая при определенных условиях (отсюда и название). Механизм образования и закрепления условного рефлекса представляет собой сложную и строго определенную структуру, схема которой сводится к следующему. В результате воздействия раздражителя на рецепторы возникает возбуждение, которое проводится нервными проводниками в мозг. Полученная информация перерабатывается и передается от мозга на периферию к исполнительным органам и вызывает в них рефлекторный ответ - возникновение или изменение их функциональной деятельности. Рефлекторный ответ всегда запаздывает на определенное время (от миллисекунд до

нескольких секунд), что зависит от многих факторов и прежде всего от типа высшей нервной деятельности. Многократное повторение этого процесса при неизменных условиях приводит к образованию и закреплению в мозге определенной системы нервных связей, которая называется динамическим стереотипом. Последний служит физиологической основой навыка, обеспечивающей легкое и точное его выполнение. Динамический стереотип изменяется (или исчезает) при изменении образующих и поддерживающих его условий.

Для примера рассмотрим процесс образования и закрепления динамического стереотипа при разучивании первых двух фраз Польки М.И.Глинки, текст которых и является, в данном случае, раздражителем (см. приложение № 6).

Понятно, что начальный период разучивания предполагает чтение-воспроизведение текста небольшими смысловыми единицами, поскольку исполнение всего текста целиком учащемуся еще не под силу. Поэтому, в зависимости от индивидуальных особенностей (включая и уровень подготовленности), такой смысловой единицей может быть, например, одна четверть (доля такта), которая рассматривается как составной компонент стереотипа. Прочитав текст первой доли такта (ре-минор, ре-фа-ми), учащийся мысленно составляет план своих действий (переработка информации) и только после этого воспроизводит прочитанный текст на баяне (рефлекторный ответ). Затем, таким же образом, следующую смысловую единицу и так далее, но, разумеется, двумя руками вместе. Этот процесс протекает сравнительно быстро, поскольку к этому времени учащийся имеет необходимые для этого знания и умения, например: чтение нот, умозрительное представление клавиатуры, правила аппликатуры, способы извлечения звука определенным штрихом и т.д. Теперь же задача заключается в том, чтобы сформировать и закрепить новую цепь движений с определенным звуковым результатом, а следовательно, и новую цепь нарвных связей - динамический стереотип, что является отражением в сознании учащегося реальных связей разучиваемой пьесы: последовательность движений пальцев по соот-

ветствующим клавишам и звуковой цепи определенного смысла - внешний стереотип. То есть, динамический стереотип является в данном случае не чем иным, как отражением в сознании учащегося внешнего стереотипа. Таким образом оба стереотипа - внешний и динамический - формируются в процессе разучивания пьесы одновременно, а сам процесс направляется и контролируется с помощью нотного текста.

В результате многократного целенаправленного повторения последовательность указанных смысловых единиц и все движения, необходимые для их воспроизведения, постепенно формируются в одну непрерывную цепь, группируясь по фразам, создавая тем самым звуковую картину определенного художественного смысла. На известном этапе тренировки весь комплекс заучивается наизусть и сохраняется в памяти в форме динамического стереотипа, после чего исполнение выученной пьесы становится процессом воспроизведения этого стереотипа. То есть, внешний стереотип - процесс исполнения пьесы наизусть - направляется и контролируется динамическим стереотипом, тогда как при его образовании и закреплении все происходило наоборот: определяющим являлся внешний стереотип, который направлялся и контролировался с помощью нотного текста.

Основным условием образования и закрепления динамического стереотипа является, как уже говорилось, неизменность определенной последовательности действий: воспроизведение текста без ошибок и по возможности без остановок (исключением является только этап чтения и заучивания, когда остановки, наоборот, ограждают от ошибок). Это условие обеспечивается доступным на каждом этапе разучивания темпом исполнения, ибо главное не в скорости, а в точности.

Медленный темп является условием точности, поскольку позволяет действовать осмысленно; а точность, в свою очередь, обеспечивает возможность постепенного увеличения скорости. Ведь решение проблемы заключается не в тренировке пальцев, а в тренировке нервных процессов, сознания, обусловливающих образование и закрепление динамического стереотипа и сокра-

щения времени рефлекторного ответа, от чего и зависит точность и скорость игры. Или, другими словами, - скорость игры зависит от скорости представления-предвидения в каждый данный момент следующего движения (или цепи движений) и его контроля. ("Чтобы играть быстро, надо быстро думать", И.Гофман). То есть, это умственно-слухо-двигательная деятельность, которая является результатом тренировки нервных процессов.

Понятно, что тренировка пальцев (а точнее мышц) тоже имеет немаловажное знаяение. Во-первых, вырабатывается ощущение движений в определенной последовательности - кинестезический механизм, что играет важную роль в точности движений при игре; во-вторых, тренируется физическая выносливость мышц, что является одним из условий, обеспечивающих функциональное состояние испонительского аппарата.

(Здесь, по-видимому, необходимо добавить о точности, а точнее о том, когда ею можно пренебречь. Иногда бывают случаи, когда исправление неточности может принести больше вреда чем сама неточность. Например, если при выполнении домашнего задания учащийся заучил какую-то неточность, скажем в аппликатуре, и ее не удается исправить, то, поскольку она не имеет решающего влияния на формирование навыка в целом, ее можно пока игнорировать, но учесть это при разучивании новой пьесы. Подобные ошибки - результат невнимательности, а внимательное чтение текста тоже является навыком и его нужно формировать как и любой другой навык).

Итак, формирование и развитие игрового навыка - это процесс, в основе которого лежит теория образования и закрепления условного рефлекса. Но, как известно, всякий процесс - это последовательная смена стадий развития, то есть, формирование и развитие игрового навыка представляет собой определенный психо-физиологический процесс, состоящий из нескольких стадий, каждая из которых имеет свои качественные особенности и строго определенное место в их общей цепи. "Выработка двигательного навыка, - пишет Н.А.Бернштейн, - есть смысловое цепное действие, в котором

так же нельзя ни выпускать отдельных смысловых звеньев, ни перемешивать их порядок, как и в любой предметной цепи". (Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947. с. 174). Поэтому необходимо рассмотреть этот процесс и со стороны его структуры, то есть как последовательную цепь стадий.

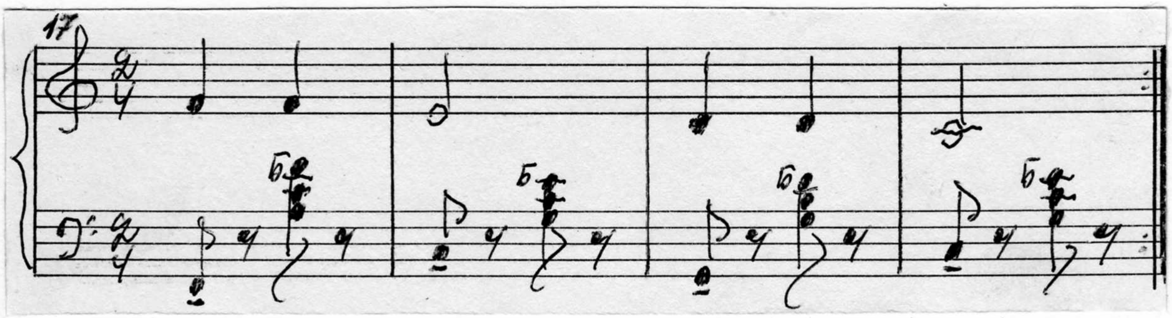
По мнению автора, таких стадий можно выделить три: формирование, закрепление и стабилизация. Этот порядок стадий объективно отражает поэтапное развитие навыка, поскольку четко просматривается логическая взаимосвязь между ними, заключающаяся в том, что каждая из них является логическим следствием предыдущей и основой для развития следующей. Можно, по-видимому, выделить еще и подготовительную стадию, и в этом тоже есть определенный смысл. В самом деле, прежде чем осваивается какой-либо навык, всегда (или почти всегда) возникает необходимость ознакомить учащегося с определенным теоретическим материалом, установить взаимосвязь с приобретенными к этому времени знаниями и умениями и т.п. Однако эта стадия, хотя объективно имеет место в общем процессе, не является стадией самого процесса формирования нового навыка. Следовательно, подготовительная стадия является необходимой предпосылкой (связкой), но не органическим компонентом процесса формирования нового навыка.

Итак, для подтверждения всего сказанного рассмотрим процесс формирования навыка игры одноголосной фактуры двумя руками вместе на примере русской народой песни "Василек" (см. приложение № 1).

Известно, что выработка любого навыка всегда предполагает наличие определенных предварительно приобретенных знаний и умений. Они представляют собой основу, фундамент, благодаря чему возможно "строительство" нового как логического продолжения. В данном случае такой основой являются навыки игры каждой рукой отдельно, которые уже выработаны в процессе освоения клавиатур и некоторый теоретический минимум. Но очевидно, что, прежде чем приступать к разучиванию этой песни, необходимы и знания правил записи для игры двумя руками и

исполнения. То есть, учащемуся необходимо знать, что музыкальные пьесы , исполняемые на баяне, записываются на двух нотоносцах, которые объединяются фигурной скобкой - акколадой. На верхнем нотоносце записывается партия правой руки (мелодия), а на нижнем - партия левой руки (аккомпанемент); размер такта пишется на обоих нотоносцах. При одновременном исполнении мелодии и аккомпанемента басы и аккорды укорачиваются примерно наполовину записанной их длительности, что иллюстрируется следующим примером:

"ВАСИЛЕК"



Это необходимо для того, чтобы аккомпанемент не заглушал мелодию, поскольку на баяне невозможно исполнить аккомпанемент тише, а мелодию громче, так как давление воздуха в обе стороны одинаковое. Но правило укорачивания не распространяется на басы и аккорды, которыми завершается исполнение упражнения или пьесы. Наконец не будет лишним и проигрывание песни педагогом, чтобы учащийся имел о ней какое-то представление. Короче говоря, чтобы действовать осознанно - необходимы знания правил этих действий. ("Чего не понимают, - говорил И.-В.Гете, - тем не владеют").

И так подготовка завершена и можно приступать к разучиванию песни "Василек", а точнее, к формированию навыка игры двумя руками вместе, ведь песня - это только материал, который используется для достижения поставленной цели.

Первая стадия - ф о р м и р о в а н и е навыка. Началом этой стадии является определение двигательного состава навыка и звукового результата - ритмического отношения мело-

дии и аккомпанемента. Ведь сущность навыка заключается не в том, чтобы одновременно нажать, например, кнопку баса фа и клавишу ноты фа первой доли первого такта - это легко сделать, - а в том, чтобы нота фа в мелодии звучала на счет "раз-и", а бас наполовину короче - на счет "раз", а на "и" - пауза. (То есть, в основе рассматриваемого навыка лежит принцип координации второго вида - временная координация, что и должно быть в центре внимания на всех стадиях работы).

Таким образом, содержанием практической работы этой стадии является воспроизведение текста по четверти в первом и третьем тактах и половинными во втором и четвертом, добиваясь указанного отношения мелодии и аккомпанемента. Эти остановки между смысловыми единицами необходимы для того, чтобы учащийся мог безошибочно прочитать текст очередной смысловой единицы - четверть или половинная, - найти нужные клавиши и составить план своих действий, то есть представить процесс воспроизведения прочитанного текста и его результат (прежде всего ритмического отношения мелодии и аккомпанемента).

Остановки - это естественное состояние процесса при формировании навыка, поскольку "на первоначальном этапе овладения деятельностью действия и движения, интегрируемые в навыке, выступают несвязанными". (Общая психология. Изд. 3. М., 1981, с. 139). Это объясняется тем, что умственные действия формируются, как известно, вначале как внешние, предметные и постепенно переносятся во внутренний план. Поэтому остановки объективно необходимы, поскольку обеспечивают точность внешних действий, которые определяют точность формируемых умственных (внутренних) действий.

Таким образом на этой стадии воспроизведение текста носит пока еще эскизный (точнее "пунктирный") характер, то есть воспроизведение с остановками между смысловыми единицами, поскольку стереотипы - как внешний, так и динамический - только формируются. Внешний стереотип - это последовательность клавишей, аппликатура, меховедение и звуковой состав; динамический стереотип - это отражение в коре головного моз-

га указанных элементов в форме представлений: зрительного, двигательного и слухового. Причем, оба стереотипа находятся в отношении взаимообусловленности, что проявляется во взаимном влиянии на процесс формирования каждого из них. Но определяющим (на этой стадии) является внешний стереотип, который направляется и контролируется с помощью нотного текста.

Практически первая стадия завершается освоением игры всех смысловых единиц, но с остановками. Понятно, что это положение нельзя понимать абсолютно, это всего лишь общий принцип. Речь идет о том, что они необходимо возможны, а где и сколько (больше или меньше) - это зависит прежде всего от индивидуальных особенностей учащегося.

Вторая стадия - з а к р е п л е н и е навыка, что означает закрпление единства стереотипов, то есть, другими словами, закрепление единства сознания - умственной деятельности - и действия, как результат перенесения внешних действий во внутренний план.

Содержанием практической работы этой стадии является поэтапная тренировка непрерывного исполнения смысловых единиц как одного целого за счет выработки связей где были остановки. Здесь возможны различные варианты, но в общем происходит как бы "сборка" в одно целое компонентов, заготовленных на первой стадии, создавая тем самым и предпосылки для заучивания наизусть. В процессе этой "сборки" происходит и "отделка" навыка исполнения песни: освобождение от лишних и тормозящих движений, уточнение координации движений (отношение мелодия - аккомпанемент), определение момента перехода с одной пары кнопок бас-аккорд на другую, смена движения меха и т.п. Короче говоря, это процесс завершения приспособления исполнительского аппарата, в результате которого все движения становятся целесообразными и экономными, а игра песни достигает непрерывного исполнения, но в сдержанном темпе.

Это объясняется тем, что, во-первых, навык игры двумя руками вместе только сформировался, сделан первый шаг; а во-

вторых, и это главное, контроль игры, хотя и непрерывной, осуществляется смысловыми единицами первой стадии и в равной мере включает в себя все три представления раздельно, не как одно целое. То есть, прежде чем осуществить действие, учащийся умственно представляет расположение очередной клавиши, движения нужных пальцев и результат действия. На все это уходит определенное время - время рефлекторного ответа, - что и сдерживает (а точнее, определяет) темп игры. По этой же причине в игре учащегося еще наблюдается некоторое напряжение в умственной деятельности, лишняя затрата энергии и как следствие - иногда ошибки в отдельных движениях. Понятно, что здесь (как и вообще в обучении) многое зависит от индивидуальных особенностей, психических свойств учащегося, но общий принцип остается для всех один.

Третья стадия - с т а б и л и з а ц и я навыка, то есть придание состояния устойчивости функционирования навыка исполнения песни. Качественная особенность результата работы этой стадии заключается в том, что навык исполнения песни функционирует легко и свободно. Это возможно потому, что, тренируя игру песни путем многократного повторения, достигается такая степень единства сознания и действия, которая позволяет быстро, легко и свободно представлять и контролировать весь процесс игры в целом, подчиняя все действия определенному звуковому результату.

Сказанное, конечно, не означает, что движения уходят из поля зрения играющего. Нет, это означает такую степень натренированности нарвных процессов - умственно-слуховой деятельности, - которая позволяет перевести контроль движений как бы на второй план, а на первом оставить результат, то есть звучание. Конечно, эта двуплановость представления и контроля является условной, кажущейся, на самом деле все обстоит иначе. Указанная тренировка нервных процессов есть не что иное, как процесс координирования, согласования, а точнее, перестройки взаимодействия зрительного, двигательного и слухового представлений, результатом которого является

новое, более высокого порядка общее синтезированное представление - зрительно-слухо-двигательное. Кроме того, вырабатывается и кинестезический механизм, с помощью которого контролируется точность движений. Они становятся привычными и внимание как бы разгружается, в результате чего увеличивается и скорость представления-предвидения с вытекающими отсюда последствиями.

Если в процессе формирования и закрепления навыка контроль осуществлялся по отдельным элементам, то на этой стадии достигается сознательный контроль действия в целом, в результате чего ведущим, доминирующим представлением становится слуховое. "Превращение действия в навык, - читаем в учебнике по психологии, - дает возможность высвободить сознание для решения более сложных задач деятельности". (Общая психология. Изд. 3, М., I98I. с. I4I).

Понятно, что слуховое представление становится ведущим не само по себе, а является результатом постоянной работы педагога по распределению внимания учащегося на всех стадиях процесса разучивания и тренировки, и выделением главного объекта внимания - извлечение звука определенного смысла. То есть, вся техническая работа должна быть подчинена музыкальному смыслу и, следовательно, контролироваться слухом. (Модное выражение "слушай себя" звучит убедительно только в том случае, если учащийся знает что слушать, как должно быть, а этому надо научить. Чтобы добиться культуры исполнения - нужно привить культуру слуха).

Слуховое представление, о котором идет речь как об элементе динамического стереотипа - это представление звукового состава мелодии разучиваемого материала (в данном случае песни "Василек") и его нельзя путать с тем предслышанием, которое имеет место в начальный период чтения текста, ибо оно является результатом предшествующего опыта и "работает" как общее представление звука вообще (но ритмически организованного). Затем в процессе заучивания постепенно трансформируется в конкретное представление звукового состава

песни и становится тем, что называется предслышанием в процессе исполнения. То есть, в результате многократного повторения происходит перестройка представлений: то, что было концом процесса чтения, становится началом процесса исполнения. В начальный период обучения по-иному, наверно, и быть не может, ибо представлять можно только то, что известно.

(Кстати сказать, так называемое многократное повторение нельзя понимать абсолютно, так как процесс развития предполагает целенаправленное изменение-улучшение, а не повторение. Повторять можно то, что уже есть и повторять для того, чтобы сохранить его в памяти. Но в процессе развития навыка повторение-проигрывание без каких-либо изменений только закрепляет то, что нужно было изменить).

Итак, процесс разучивания песни пришел к своему завершению, но что касается навыка игры одноголосной фактуры двумя руками вместе, то, разумеется, это еще только начало, первый шаг; для его развития и совершенствования необходимо еще многое сделать.

Во-первых, выучить несколько пьес, включающих различные комбинации мелодических интервалов (и не только в первой октаве).

Во-вторых, включить в навык основные приемы извлечения звука: легато, нон легато и стаккато.

В-третьих, освоить более мелкие длительности: восьмые и шестнадцатые, а затем и сложные, например нота с точкой.

В-четвертых, необходимо сделать некоторые шаги и в освоении производных ступеней.

В-пятых, в известной степени развить умозрительное представление клавиатур и аппликатурное мышление.

И это только необходимый минимум (начальный этап) но и он показывает, что рассматриваемый игровой навык включает в себя очень много элементов - навыков-компонентов - каждый из которых необходимо сформировать, закрепить и стабилизировать. Таким образом, указанные три стадии являются органическими составными любого процесса: и процесса разучива-

ния отдельно взятой пьесы (как показано выше), и процесса освоения перечисленных элементов (как навыков-компонентов), и процесса выработки игрового навыка в целом.

Понятно, что для выработки навыка по элементам, напри - мер освоение игры восьмыми длительностями, необходимо разучить несколько пьес по каждому из них, потому что освоение любого навыка включает в себя не только качество исполнения, но и такую степень совершенства, когда учащийся умеет самостоятельно разобраться в подобном материале, то есть умеет применить навык как исполнительское средство (в этом, собствнно, заключается цель обучения).

Таким образом каждая очередная пьеса является только звеном в общей цепи процесса формирования и развития игрового навыка по его элементам. В одном случае - материал для формирования, в другом - для закрепления и т.д. Отсюда следует, что пьесы должны быть подобраны в последовательности, определяемой элементами вырабатываемого игрового навыка по принципу от простого к сложному. Кроме того, каждый последующий элемент (навык-компонент) должен быть логическим продолжением предыдущего. Это возможно только в том случае, если имеется сходство между элементами навыка необходимых для исполнения очередной пьесы и теми, которые уже выработаны.

Такое сходство обнаруживается, например, при сравнении Польки Д.Кабалевского (№ 2) и Этюда А.Денисрва (№ 4). Оно заключается в том, что отношения длительностей аккомпане - мента и мелодии совпадают: четвертные в Польке и восьмые в Этюде. Такая же аналогия наблюдается и в тактах, где на одну половинную приходится две четвертные в аккомпанементе, и на одну четвертную в мелодии две восьмые в аккомпанементе.

Отсюда следует, что успех работы по формированию и развитию игрового навыка по элементам в решающей степени зависит от рационального "дозирования" сходства и различия, известного и неизвестного в разучиваемом материале. То есть наличие необходимых предварительно приобретенных знаний и умений, без которых невозможно движение вперед. Последнее

возможно только как результат приспособления неизвестного к известному. "Это достигается путем разбивания действия на такие части, каждую из которых ученик может правильно выполнить с помощью уже имеющихся у него знаний и умений". (Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968. с. 25).

Это общий принцип, который пронизывает красной нитью не только процесс формирования и развития отдельно взятого игрового навыка, но и процесс формирования всей системы игровых навыков; вопрос только в том, чтобы выделить эти навыки и определить их последовательность, то есть определить место каждого из них в общей системе навыков.

Все, по-видимому, согласятся, что игровые навыки в действительности бесконечно разнообразны, поскольку бесконечно разнообразие музыкальных пьес, исполняемых на баяне. Более того, это разнообразие можно обнаружить на каждом шагу даже в отдельно взятой пьесе, для исполнения которой потребуется целый комплекс различных навыков. Но, с другой стороны, с такой же уверенностью можно утверждать, что они и однообразны, поскольку всегда можно найти сходные элементы: движения, действия, приемы и т.п. Если бы это было не так, то в каждом отдельном случае приходилось бы начинать все сначала, поскольку новая пьеса представляла бы собой комплекс новых незнакомых навыков. На первый взгляд кажется, что здесь неразрешимое противоречие - два противоположных утверждения относительно одного и того же предмета, но на самом деле это не так. В этом нетрудно убедиться, проанализировав несколько пьес из нотного приложения.

Для примера возьмем три из них: украинскую народную песню "Взяв би я бандуру" (№ 5?), "Речную песенку" Т.Хренникова (№ 8?) и польскую народную песню "Кукушечка" (№ 9?). Сравнивая тексты этих пьес, мы видим, что для исполнения первой из них ("Взяв бы я бандуру") необходим навык игры одноголосной фактуры; для исполнения второй ("Речная песенка") - два навыка: одноголосной и двухголосной (двойные ноты оди-

наковой длительности); а для третьей ("Кукушечка") - три: одноголосной, двухголосной и полифонической (точнее, ее элементов, но это дела не меняет). Кроме того, различия имется и в каждом из перечисленных игровых навыков по элементам, о которых уже говорилось.

Следовательно, "бесконечное разнообразие" - это разнообразие комбинаций различных игровых навыков по элементам, а "однообразие"-это наличие одинаковых навыков (или одного из них) при исполнении различных пьес. В рассматриваемых примерах такими навыками являются: навык игры одноголосной фактуры для исполнения всех трех пьес и двухголосной - для второй и третьей; навык игры полифонической фактуры необходим только в третьем примере.

Какие же практические выводы можно сделать из этого анализа?

Во-первых, определение степени различия в пределах одного и того же игрового навыка дает возможность спланировать последовательность его формирования и развития по элементам, как это предусмотрено в нотном учебном материале пособия "Система начального обучения игре на баяне" (начальный этап формирования навыка игры одноголосной фактуры).

Во-вторых, анализ разнообразия комбинаций игровых навыков необходим для определения последовательности разучивания пьес с целью выработки новых игровых навыков. Например, для формирования навыка игры двухголосной фактуры логично начинать с разучивания русской народной песни "Полянка" (№ 7), но не с польской народной песни "Кукушечка" (№ 9), поскольку исполнение первой отличается от исполнения одноголосной фактуры только одним новым игровым навыком - навыком игры двойными нотами одинаковой длительности, тогда как вторая - двумя: двойные ноты и элементы полифонии.

В-третьих, такой анализ дает возможность классифицировать, а точнее, выделить различные навыки как отдельные виды из этого общего многообразия и систематизировать их в определенной взаимосвязанной последовательности, а также

расчленить каждый из них на составные элементы.

По мнению автора, указанная система игровых навыков может выглядеть следующим образом.

I. Навык игры одноголосной фактуры. Элементы: а) гаммообразные последования; б) разнообразные виды арпеджио; в) "ломанные" интервалы.

2. Навык игры двухголосной фактуры. Элементы: а) терции; б) сексты; в) октавы.

3. Навык игры аккордовой фактуры. Элементы: а) трезвучия; б) септаккорды; в) аккорды в широком расположении.

4. Навык игры орнаментики. Элементы: а) форшлаг, мордент; б) групетто, трель; в) свободная орнаментика, тремоло.

5. Навык игры полифонической фактуры. Элементы: а) двухголосная; б) трехголосная; в) четырехголосная.

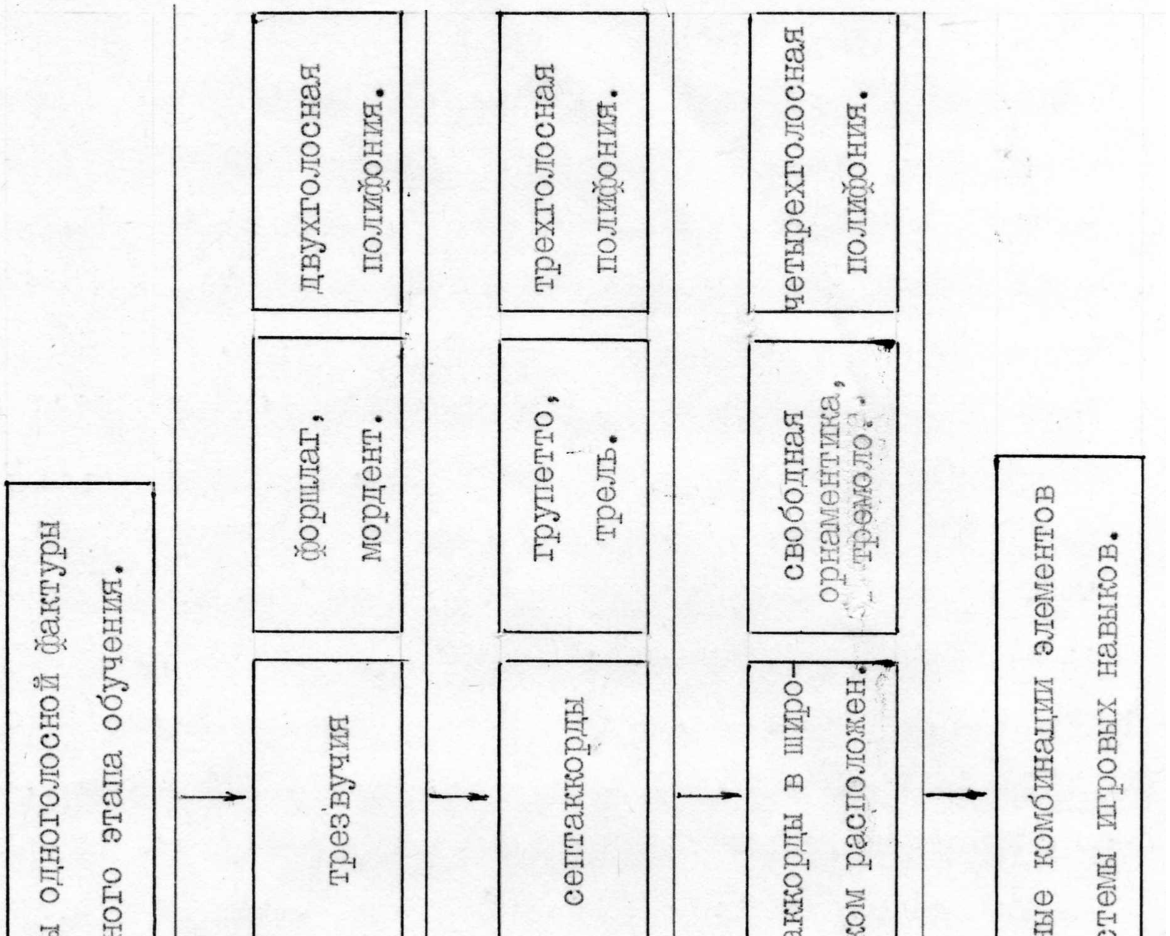
При внимательном рассмотрении этой системы игровых навыков, можно обнаружить, что движение от простого к сложному просматривается не только в общей последовательности игровых навыков, но и в каждом из них по элементам. Поэтому формирование и развитие игровых навыков осуществляется по двум направлениям: по элементам каждого вида и в порядковой последовательности видов. То есть, сформированный элемент игрового навыка является предпосылкой (подготовительной стадией) формирования следующего, более сложного элемента этого же вида навыка и формирование элемента такого же уровня, но другого вида игрового навыка. Например, освоение игры терциями - как элемента навыка игры двухголосной фактуры - является предпосылкой как для формирования навыка игры секстами (как элемента того же вида навыка), так и для формирования навыка игры трезвучия (как элемента навыка игры аккордовой фактуры). Но последовательность формирования игровых навыков по видам должна соблюдаться по уровням элементов: сначала по уровню более простых, а затем все более и более сложных. Но и это еще не все - каждый элемент, начиная с самого простого, сначала формируется в процессе разучивания пьесы, в тексте которой этот элемент встречается эпизодически; затем посте-

пенно закрепляется и стабилизируется в процессе разучивания пьес (включая и этюды), фактура которых соответствует данному элементу.

Таким образом игровые навыки формируются последовательно один за другим по элементам одного и того же уровня, а развиваются и совершенствуются комплексно, так сказать "единым фронтом" по каждому уровню, включая и элементы предыдущего уровня. Да и как это можно представить иначе, если на формирование и развитие всей системы игровых навыков уходят годы. Не можем же мы допустить такого положения, когда, например, навык игры аккордовой фактуры формировался бы только после освоения навыка игры двухголосной фактуры в полном объеме его элементов; или, с другой стороны, формируя навык игры аккордовой фактуры, избегать одно- или двухголосную фактуры. Поэтому комплексное развитие игровых навыков - это очевидная истина, не требующая доказательств.

Очевидно, что основополагающим игровым навыком всей этой системы является навык игры одноголосной фактуры начального этапа. В самом деле, при ближайшем рассмотрении этого игрового навыка обнаруживается, что он содержит в себе "строительный материал" всех игровых навыков системы в целом. Это фундамент, на котором постепенно и целенаправленно строится все "здание" системы игровых навыков, а фундамент, как известно, должен быть прочным. Следовательно, прежде чем приступать к формированию более сложны игровых навыков, необходимо освоить в известной степени все элементы начального этапа формирования навыка игры одноголосной фактуры, поскольку они пронизывают всю систему игровых навыков и выполняют функцию необходимых предварительно приобретенных зняний и умений, без которых, как уже говорилось, невозможно движение к более сложному. Поэтому следует уделить особое внимание качеству начального этапа формирования этого навыка - все затраченное время и усилия "окупятся" когда будут осваиваться более сложные игровые навыки.

Все сказанное о системе можно представить такой схемой:


Навык игры одноголосной фактуры начального этапа обучения.
гаммообразные последования.
терции
трезвучия
форшлаг, мордент.
двухголосная полифония.
разнообразные арпеджио.
сексты
септаккорды
трулетто, трель.
трехголосная полифония.
"ломанные" интервалы.
октавы
аккорды в широком располож.
свободная орнаментика, тремоло.
четырехголосная полифония.
Всевозможные комбинации элементов всей системы игровых навыков.

Известно, что любая схема, какой бы она ни была, остается всего лишь схемой, отражающей в общих чертах, в упрощенно-обобщенном виде ту или иную связь элементов и частей целого. Не является исключением и эта схема системы игровых навыков. Она представляет собой лишь общий принцип последовательности и взаимосвязи игровых навыков и элементов. Но, несмотря на это, она с успехом млжет быть использована как ориентир при составлении индивидуального рабочего плана, то есть при планировании игровых навыков, предполагаемых освоить с учащимся на определенном этапе обучения. Конечно, в какой последовательности и как (постепенно или скачкообразно) вырабатывать тот или иной навык - в решающей степени зависит, как известно, от индивидуальных особенностей, но общий принцип от простого к сложному для всех остается неизменным, поскольку он является объективным фактором.

Все сказанное в одинаковой мере относится и к навыкам игры левой рукой. Они, как известно, формируются и развиваются параллельно с развитием навыков игры правой рукой, но в начальный период обучения навыки игры левой рукой должны формироваться с некоторым опережением. Например, пока разучиваются пьесы с аккомпанементом басов основного ряда и их аккордов, на специально подобранных упражнениях формируется навык игры басов нажимом кнопки на вспомогательном ряду и т.п. Это необходимо по двум причинам.

Во-первых, умозрительное представление клавиатуры только начинает формироваться и, следовательно, осязательный способ контроля осуществляется с большими трудностями, а зрительный контроль, как известно, исключен.

Во-вторых, без указанного выше опережения получится процесс одновременного формирования двух навыков: навыка игры двумя руками вместе и навыка игры аккомпанемента с использованием кнопок вспомогательного ряда, что привед к такому положению, когда каждый из них станет помехой для другого.

Таким образом, учитывая эти факторы, мы вычленяем указанный навык игры аккомпанемента из общего процесса и выра-

батываем отдельно и заблаговременно, избегая тем самым необходимости раздельного разучивания, поскольку тормозящие факторы исключены. То есть, навык игры аккомпанемента с использованием кнопок вспомогательного ряда оказываетя в таком случае в ряду необходимых предварительно приобретенных умений и выполняет функцию навыка-компонента более сложного навыка - навыка игры двумя руками вместе.

Что касается видов навыков игры левой рукой, то очевидно их будет три.

I. Аккомпанемент бас-аккорд (включая и бас с аккордом).

2. Аккордовый аккомпанемент.

3. Различные гаммо- и арпеджиообразные последования басов.

Это, по-видимому, единственно правильное выделение навыков, поскольку каждый из них требует определенной позиции руки, а результат их отличается определенным характером звучания.

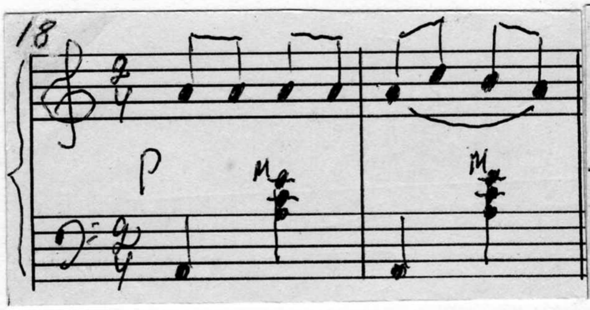
(Сдесь, по-видимому, наобходимо добавить следующее. Упоминавшееся выше пособие "Система начального обучения игре на баяне" как раз и рассчитано, прежде всего, на развитие навыков, являющихся основой формирования навыков представленной схемы, в которой они выделены как "Навык игры одноголосной фактуры начального этапа обучения". Во-вторых, эта схема системы игровых навыков может рассматриваться и как план учебного пособия, которое могло бы быть продолжением указанного выше).

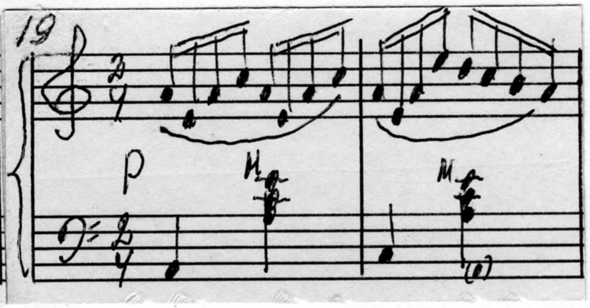
И, наконец, о беглости пальцевой игры. Очевидно, что ее необходимо рассматривать как самостоятельный навык, поскольку беглость является результатом длительного процесса тренировки и представляет собой особый вид умственно-слуховой и двигательной деятельности исполнителя.

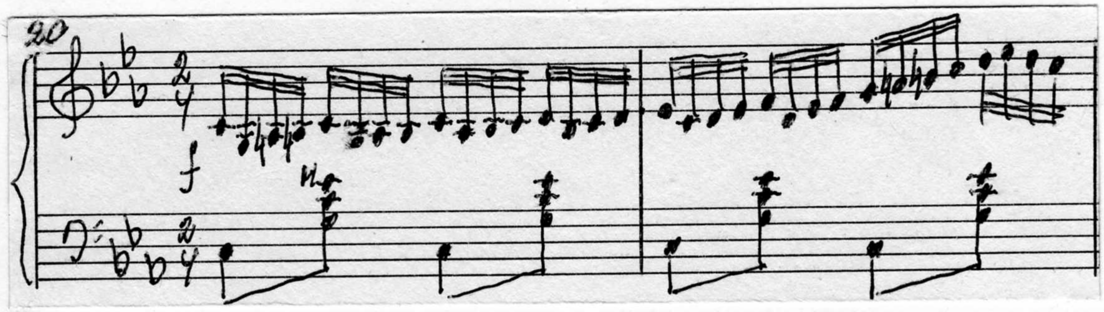
Выше уже говорилочь о факторах, определяющих темп игры: скорость представления-предвидения, контроль в целом и кинестезический механизм. Однако, при внимательном рассмотрении указанных факторов обнаруживается "белое пятно": а что нужно представлять? На первый взгляд кажется, что на этот воп-

рос уже дан ответ - смысловые единицы. Но дело втом, что смысловые единицы могут быть различны по количеству объектов внимания и это различие очень многообразно. Например доля такта, равная одной четверти, может быть представлена и четвертной, и двумя восьмыми, и триолей, и четырьмя шестнадцатыми. Понятно, что при одинаковом темпе представлять и контролировать действия при исполнении четверти значительно легче,чем четырех шестнадцатых, поскольку количество объектов внимания на заданную единицу времени в четыре раза меньше.

Для большей ясности сравним вариационное изложение первой фразы украинской народной песни "Iхав козак за Дунай", взятых из обработок Аз.Иванова (примеры I8 и I9) и П.Смирнова (пример 20)







Если принять долю такта как одну смысловую единицу, то количество объектов внимания в каждой из них окажется: в первом примере два, во втором - четыре а в третьем - восемь.

Из этого следует, что тренировка беглости игры - это тренировка умственно-слухо-двигательной деятельности, заключающейся в выработке умения представлять и контролировать в процессе игры все большего количества объектов внимания как одного целого в заданную единицу времени. То есть, трениров-

ка беглости - это, говоря языком психологов, тренировка нервных процессов, постепенно приводящая к увеличению объема внимания, измеряемого тем количеством объектов, которое может быть охвачено вниманием играющего за определенную единицу времени, например доля такта.

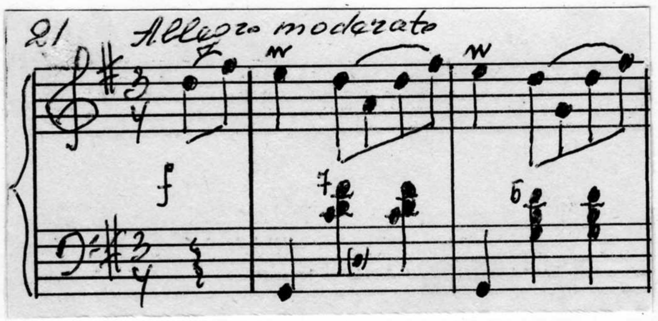
В начальный период обучения этот процесс совпадает с процессом освоения длительностей нот и является начальным этапом выработки навыка беглой игры. Понятно, что в период освоения четвертных длительностей, которые, как правило, совпадают с длительностью доли такта, каждая из них представляется и контролируется учащимся как один объект. Но осваивая игру восьмыми а затем и шестнадцатыми, количество объектов внимания на одну и ту же единицу времени увеличивается. Выучив пьесу и тренируя ее исполнение в нужном темпе, учащийся, тем самым, тренирует не только скорость представления-предвидения и контроль своих действий в целом, но и способность охватывать вниманием несколько объектов как одно целое, как один смысловой объект.

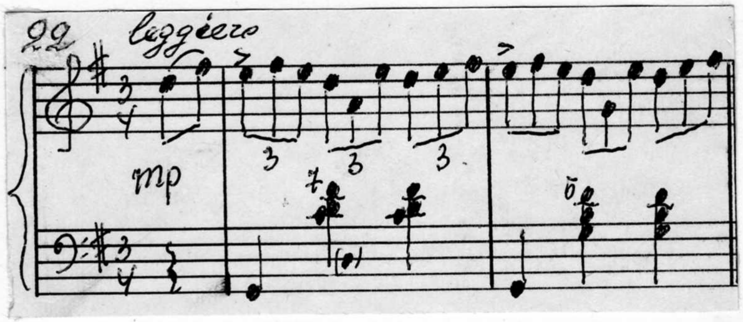
В этом отношении показательным примером может быть процесс постепенного освоения игры гамм восьмыми, триолями а затем и шестнадцатыми, группируя их соответственно по две, три и четыре на одну и ту же единицу времени, равномерно пульсирующей в процессе игры в одном и том же темпе. (Можно в два раза увеличить количество объектов на долю такта, но замедлить темп и в результате ничего не изменится).

Из этого следует, что "секрет" развития беглой игры не только в увеличении количества объектов внимания на одну пульсирующую единицу времени, но и в ее реальной длительности. В этом нетрудно убедиться, проанализировав процесс разучивания и исполнения, например Польки А. Иванова (см. приложение № 3). В процессе разучивания и начального этапа исполнения пульсирующей длительностью , в силу фактуры аккомпанемента и медленного темпа, окажется восьмая. Поэтому контроль игры будет осуществляться понотно на восьмых длительностях и по две ноты на шестнадцатых, то есть по одному

или двум движениям. Затем, тренируя исполнение, например первого такта до-ре-ми и ре-ми-фа как одного смыслового объекта каждой группы, учащийся тем самым вырабатывает и ощущение пульсации четвертной доли такта и представление ее как одного объекта внимания. В результате каждая группа нот исполняется как одна цепь движений на одном "дыхании". Таким образом все, что приходится на одну пульсирующую длительность в процессе представления и контроля, мыслится как один объект внимания.

Для подтверждения сказанного сравним два фрагмента из песни "Желание" Ф.Шопена (соч. 74 № I) в переложении для баяна Аз.Иванова и вышеприведенный пример I9.





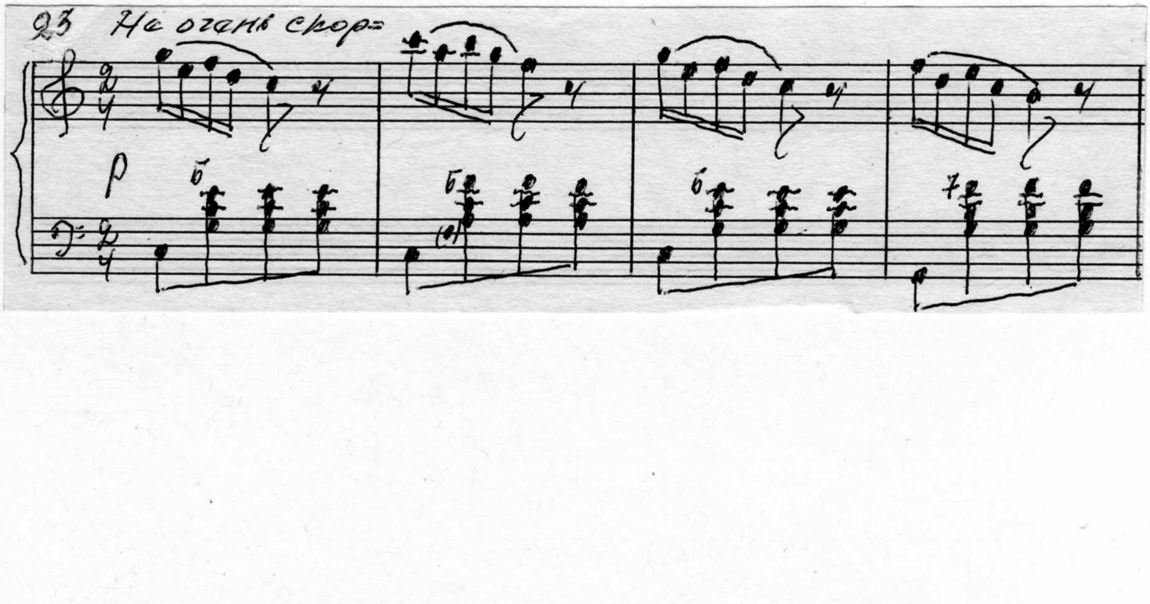
Во всех примерах пульсирующей долей такта является четвертная длительность, поэтому играющий, хотя и представляет исполнение мотивами и фразами, контролирует свои действия объектами, совпадающими по объему с долей такта, то есть по два, три и четыре движения как одного действия. Здесь можно провести аналогию с разговорной речью, когда произносится двух-, трех-или четырехслоговое слово как один смысловой объект (в отличие от послогового чтения) и вместе с тем кон-

тролируется общий смысл фразы или предложения. Таким образом навык беглой игры можно определить как умение, в основе которого лежит непрерывное действие в быстром темпе, состоящее в равномерном чередовании определенных групп движений как одного целого.

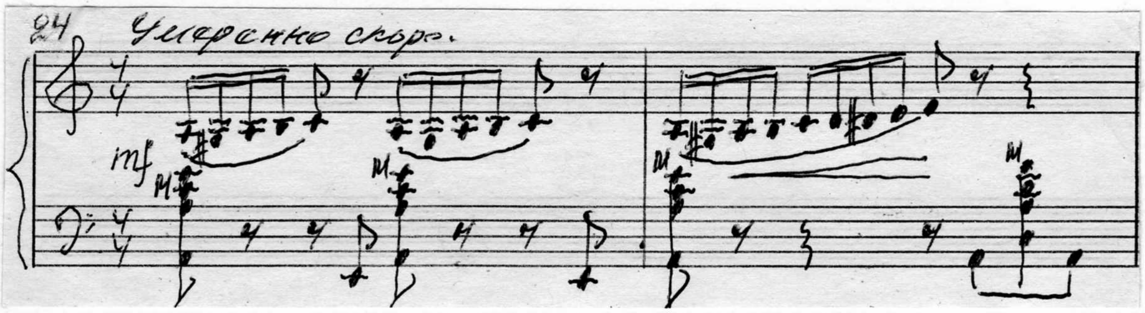
В быстром темпе сознание играющего, в силу своего естественного свойства, не в состоянии контролировать процесс игры по отдельным движениям и поэтому они объединяются в определенные группы. Но, с другой стороны, естественный предел объема внимания (даже натренированного) не позволяет произвольно увеличивать количество объектов, представляемых как одно целое. Обычно таким пределом является группа движений, которая совпадает с пульсирующей долей (метрическая группировка). Таким образом, исполнение каждой отдельной группы, как одного объекта внимания, необходимо, по-видимому, рассматривать как навык-компонент навыка беглой игры, которым можно заниматься на специально подобранных этюдах (или упражнениях) и рассматривать этот процесс как подготовительный этап развития и совершенствования навыка.

В зависимости от уровня подготовленности учащегося, можно подобрать и соответствующую группировку, например:

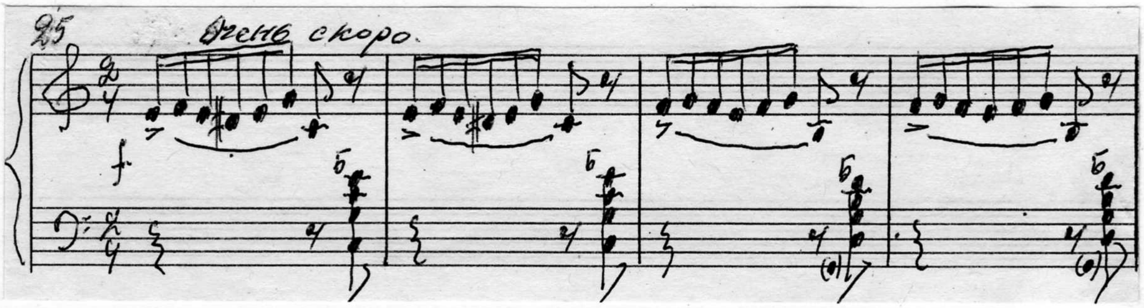
ЭТЮД. Соч. 70 № 29. Г.Беренс.



ЭТЮД. К.Мясков.



ЭТЮД. А.Батршин.



Исполнение подобного материала способствует выработке навыка представлять и контролировать группы движений как один объект за счет периодической концентрации внимания на каждой из них как отдельного импульса, что и развивает умственно-слухо-двигательную деятельность применительно к быстрому темпу. Эти отдельные импульсы (как навыки-компоненты) слагаются в непрерывную цепь движений в процессе тренировки беглого исполнения соответствующего материала.

(В качестве примечания необходимо заметить, что в очень быстрых темпах пульсирующей единицей может быть и такт в целом, но это уже из области "высшего пилотажа", однако принцип остается неизменным).

Итак, общий принцип развития навыка беглой игры - тренировка умственно-слухо-двигательной деятельности, приводящей к умению представлять и контролировать все большего количества объектов внимания как одного целого в заданную единицу

времени. Очевидно, что этот же принцип постепенного увеличения количества объектов внимания остается в силе и в случае разучивания отдельно взятой пьесы, поскольку в нужном темпе она не может быть исполнена сразу, а доводится до него постепенно.

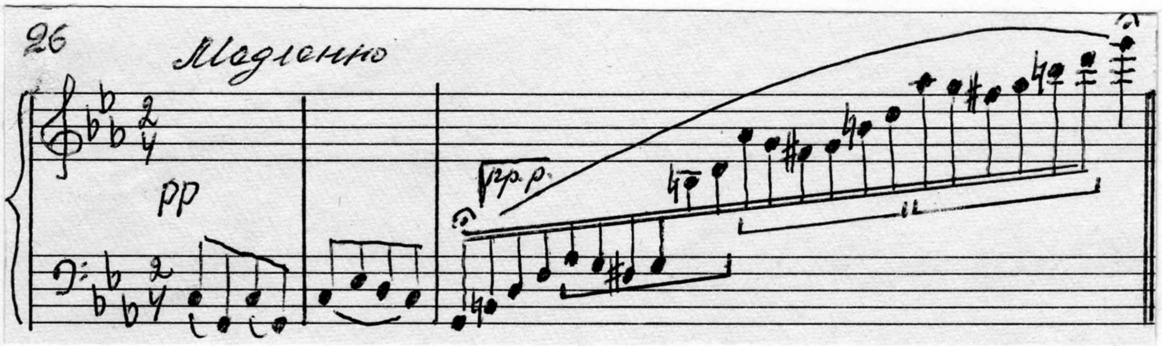
Напримар, если это вариация Аз.Иванова (пример 19), то при чтении и заучивании, в зависимости от этапа обучения, контроль может осуществляться понотно, затем по две и постепенно доведен до четырех. После этого игра вариации тренируется как непрерывный процесс, но контролируется группами по четыре движения как один объект внимания. Организующим началом этой группировки является легкий акцент на первом движении каждой группы, совпадающего с началом пульсирующей доли такта. Акцент, отделяя одну группу от другой, облегчает тем самым мысленный охват каждой из них как одного целого, благодаря чему все движения осуществляются как одно действие на одном "дыхании".

То есть, когда достигнуто уверенное исполнение вариации в доступном темпе, технически ровно и без остановок - начинается этап тренировки беглой игры. Первые попытки должны предприниматься на количественно ограниченных группах, последовательно тренируя в быстром темпе каждую в отдельности и постепенно объединяя их в одну непрерывную цепь. В результате этого процесса вырабатывается сознательный контроль исполнения в быстром темпе и кинестезический механизм, взаимодействие которых лежит в основе беглой игры.

Понятно, что выбор количества групп не может быть произвольным актом, здесь тоже должна быть определенная логика и, прежде всего, музыкальная. Поскольку тренируется не беглость сама по себе, а беглое исполнение музыки определенного смысла (ведь критерием качества выработанного навыка всегда является звучание), то группировка - "техническая фразировка" - должна совпадать с музыкальной фразировкой. Следовательно, в рассматриваемом примере 19 "технической фразировкой" будет цепь движений, соответствующая двум тактам, Конечно, в про-

цессе тренировки возможны различные варианты ее расчленения - например по такту или каким-либо иным образом в зависимости от того, что не получается и требует отдельной тренировки - но, как бы то ни было, в конечном итоге они должны составить фразу. Тренировка по фразам вырабатывает контроль исполнения не только по определенным группам движений, но прежде всего по музыкальному смыслу.

В рассмотренном примере, как и во множестве подобных, определение группы как одного объекта внимания фактически предрешено метрической группировкой. Но, как известно, встречаются пассажи, где такая группировка отсутствует, например: "IХАВ КОЗАК ЗА ДУНАЙ" Обр. П.Смирнова.



и ее нужно определить, облегчая тем самым и процесс заучивания, и процесс тренировки, и процесс исполнения. По всей видимости, группировка, обозначенная квадратными скобками, наиболее логична, как по музыкальному смыслу, так и по цепи движений.

(Конечно, если не брать во внимание "коэфициент полезного действия", то этого можно и не делать. Но если есть возможность положительно влиять на процесс, то зачем же пускать его на самотек и ждать "естественного" разрешения проблемы?).

Предпосылкой достижения желаемого результата описанных выше процессов является точность при заучивании текста и рациональное (с учетом темпа) приспособление исполнительского аппарата, то есть все должно быть профессионально продумано: аппликатура, координация движений, смена позиций и т.д. Всякого рода тормозящие факторы и вариантность, особенно в ап-

пликатуре, как правило, недопустимы - заучивается один оптимальный вариант, который в процессе исполнения функционирует как стереотип.

Очень важное значение имеет указанная точность для выработки (формирования) кинестезического механизма, который обеспечивает точность движений в строго определенной последовательности. Его роль особенно возрастает в процессе контроля игры в быстрых темпах: сознание осуществляет контроль в целом, представляя группу движений как одну цепь, а каждое движение в заученной последовательности контролируется кинестезическим механизмом. Таково свойство нашего организма - сознание не успевает контролировать каждое движение и ему на помощь приходит кинестезический механизм, то есть механизм ощущения движений или, как его называют, двигательная (моторная) память.

Вариации П.Смирнова (пример 20) тому подтверждение: играющий представляет каждую группу в комплексе (движения и звучание) и последовательность этих комплексов, а остальное - "дело" кинестезического механизма. Но, тем не менее, главным, ведущим "руководителем" этого процесса всегда выступает сознание играющего, которое контролирует весь процесс в целом, подчиняя все действия воспроизведению художественно-музыкального содержания. Без сознательного контроля кинестезический механизм "не работает".

Понимание взаимодействия сознательного контроля и кинестезического механизма в процессе исполнения - ключ к пониманию одной из главных причин такого явления как сбивчивость. Выше уже говорилось о перестройке взаимодействия представлений в процессе тренировки, в результате чего контроль исполнения переводится на художественно-музыкальный уровень, то есть на уровень слухового представления, которое становится ведущим. Зрительное и двигательное представления "работают" как бы на втором плане, поскольку движения стали привычными и поэтому не требуют к себе особого внимания. Но если играющий в процессе исполнения (особенно публичного) в силу сво-

его сомнения, усилившегося в результате повышения чувства ответственности относительно точности действий в какой-то цепи движений, переводит контроль непосредственно на то или иное движение, то есть перестраивает свои представления - он сбивается. Однако, это не причина а следствие, поскольку переводу контроля на другой уровень предшествовало сомнение. Очевидно, что оно не могло появиться неожиданно, а созревало постепенно и особенно ярко проявилось в процессе отработки исполнения в быстром темпе, когда играющий почувствовал неуверенность в своих действиях в результате периодических (или постоянных) ошибок в той или иной цепи движений. В таком положении учащийся может оказаться по двум причинам.

Первая из них заключается в том, что в процессе заучивания пьесы в напосильном темпе какая-то цепь движений не получила в полном объеме нужного следа в памяти учащегося, что нашло свое отражение и в "памяти" кинестезического механизма. И вот, вместо того, чтобы заучить эту цепь движений в медленном темпе под внимательным умственно-слуховым контролем, учащийся действует наоборот - тренирует в быстром темпе, полагая, что причиной ошибки является техническая недоработка. Таким образом учащийся заучивает ошибку (вместо того чтобы от нее избавиться) и в результате получается: сознание не помнит, а кинестезический механизм подводит. Но не будь первого, не было бы и второго. Здесь уместно вспомнить афоризм Ф.Листа - "Не от упражнения зависит техника, а от техники упражнения". А техника упражнения предполагает, прежде всего, тренировку умственно-слухо-двигательной деятельности как единого процесса, то есть формирование и закрепление зрительно-слухо-двигательного представления как единого комплекса-стереотипа, а в данном случае он не получился (точнее, получился, но с"изъяном").

Вторая причина - игнорирование правила, высказанного Ф.Бузони - "Никогда не играй небрежно, даже когда тебя никто не слушает". Дело в том, что играя небрежно выученную пьесу, учащийся в известном смысле и сам себя не слушает и таким

образом исключает (или ослабляет) умственно-слуховой контроль, оставляя тем самым кинестезический механизм на "произвол судьбы". То есть, вычленяя его таким способом из общего процесса умственно-слуховой деятельности, превращает его фунцию в механическое действие, что и приводит к заигрыванию. Таким образом, вместо предполагаемого улучшения за счет отделки более мелких деталей и совершенствования исполнения в целом, учащийся разрушает даже то, что уже достигнуто.

При активном умственно-слуховом контроле на всех стадиях работы над пьесой в доступном темпе подобное, как правило, случиться не может. Подчиняя весь комплекс действий исполнительского аппарата достижению определенного результата, сознание учащегося "не допустит" образования "белых пятен" в своей памяти, а следовательно их не окажется и в кинестезическм механизме (вспомним принцип взаимообусловленного процесса формирования стереотипов).

Известно, что педагог может контролировать умственно-слуховую деятельность учащегося только по внешней деятельности, то есть по результату. Однако, при контрольном проигрывании в классе не всегда возможно обнаружить "белое пятно" в цепи зрительно-слухо-двигательного представления учащегося, незаметно образовавшегося в процессе работы над пьесой. Его скрытность заключается в том, что оно действует как бомба замедленного действия, детонатором которой является перевод контроля с одного уровня на другой. В классе этого не произошло, потому что привычная обстановка и спокойное состояние учащегося не нарушили привычного (даже с "изъяном") зрительно-слухо-двигательного представления, но при публичном исполнении, как описано выше, это может случиться.

Самым надежным и, по-видимому, единственным способом для выявления скрытых "белых пятен", а тем самым и предупреждения срывов при публичном исполнении, является периодическое проигрывание в медленном темпе, что связано с перестройкой взаимодействия представлений в обратном порядке. Такая пере-

стройка объективно вынуждает учащегося контролировать свои действия более мелкими смысловыми единицами и даже отдельными движениями, что способствует выявлению тех из них, которые оказались "белыми пятнами" в памяти учащегося.

Таким образом этот анализ показывает, что беда не в том, что учащийся в какой-то момент перевел контроль исполнения пьесы с художественно-музыкального уровня на зрительно-двигательный, а в том, что он не готов к такой перестройке представлений, поскольку их взаимодействие в каком-то отдельном звене оказалось разбалансированным: в первом случае с самого начала работы над пьесой, а во втором - в процессе отработки.

Во-вторых, этот анализ показывает, что в рассматриваемых процессах развития беглой игры никакой автоматизации нет и быть не может, а следовательно нет и деавтоматизации.

В действительности следующее: или сбалансированная взимосвязь представлений (зрительного, слухового и двигательного) и кинестезического механизма под сознательным контролем в целом,или ее нарушение. Если и говорить о применимости этих терминов, то окажется все наоборот: причиной заигрывания будет автоматизация движений - увод из-под контроля сознания, - а восстановление нормального функционирования процесса - деавтоматизация, то есть возврат движений под контроль сознания. Таким образом, применимость этих терминов - как в практике, так и в теории -неправомерно. Правда, авторы учебника по психологии пишут: "Особенность образования навыков является их постепенная автоматизация", но "из сказанного нельзя делать вывод, что навыки являются бессознательно регулируемыми. Особенность навыка - не б е с с о з н а т е л ь н о с т ь, а с о з н а т е л ь н ы й к о н т р о л ь д е й с т в и я в ц е л о м. Сознание устанавливает соответствие действия задачам деятельности". (разрядка автора). (Общая психология. М., 1981. с. 140 и 141).

Автоматизм, по мнению автора, - это "работа" кинестезического механизма под сознательным контролем в целом и, по-

видимому, ничего более; то есть, автоматизм необходимо понимать как синоним кинестезического механизма.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ НОТ С ЛИСТА

В учебной и методической литературе навык чтения нот с листа часто рассматривается как некий прикладной "атрибут" процесса обучения игре на баяне, имеющий, по мнению авторов, огромное значение, но заниматься которым надо на определенном этапе обучения после соответствующей подготовки.

На наш взгляд это глубокое заблуждение, источником которого являются: во-первых, возможность вычленить развитие навыка чтения нот с листа из общего процесса обучения и заниматься им отдельно; во-вторых, возможность обособленного проявления этого навыка в практической деятельности (например при игре в оркестре); в-третьих, и это главное, упускается из виду тот факт, что любой навык формируется, а затем уже совершенствуется (причем, последнее является процессом бесконечным).

Эти обстоятельства приводят к тому, что навык чтения нот с листа понимается только как умение исполнить по нотам какую-либо пьесу без предварительного разучивания в темпе и с выразительными оттенками, по возможности отвечающими содержанию музыки. Нетрудно заметить, что в этом определении отражена достаточно высокая степень совершенства этого навыка, то есть конечный результат всего процесса его развития. Но если навык чтения нот с листа рассматривать с точки зрения его формирования и развития, то это определение может ввести даже в заблуждение, хотя, как известно, без знания конечной цели (и даже промежуточной) невозможно определить и путь движения к ней, то есть методику формирования и развития навыка.

Этими обстоятельствами, по-видимому, объясняется и тот факт, что авторы методических работ по этой проблеме, как правило, анализируют только те или иные стороны уже сформированного (функционирующего) навыка, но не сам процесс его формирования и развития, а это самое главное для музыкальной педагогики. Сказать, как это часто случается, что та или иная трудность преодолевается путем тренировки - значит ничего не сказать. Ибо тренировка - это процесс, то есть последовательная смена состояний, ход развития, а развитие навыка чтения нот с листа особо сложный и к тому же длительный процесс. Л.Баренбойм в этой связи пишет: "Можно ли, зная все это, полагаться на самотек, на то, что так или иначе все в конце концов наладится само собой?". (Путь к музицированию. Л-М., 1973, с. 264). Конечно нет, но ссылаться на тренировку - значит полагаться на самотек. Поэтому, не умаляя значимости анализа тех или иных сторон навыка, для решения проблемы этого очень мало. Нужны не конечные выводы, а движение к ним, ход развития. Здесь уместно обратиться к Ф.Энгельсу, который писал: "Не голые выводы, а, наоборот, и з у ч е н и е - вот что нам больше всего нужно: выводы - ничто без того развития, которое к ним привело и выводы более чем бесполезны, если они превращаются в нечто самодовлеющее, если они не становятся снова посылками для дальнейшего развития". (К.Маркс, Ф.Энгельс. Соч., 2 изд., Т. I.с.585).

По нашему мнению, навык чтения нот с листа является необходимым "атрибутом" процесса обучения игре на музыкальном инструменте и заниматься им надо с первых шагов начального периода обучения, вопрос только в том как читать и что читать. Эти две стороны взаимосвязаны и обусловливают друг друга, более того, они, в свою очередь, взаимосвязаны и с общим процессом обучения игре на инструменте. Это означает, что учиться играть по нотам - значит учиться и читать, одно без другого не бывает. Как можно выучить по нотам упражнение или пьесу не читая их?

В практической деятельности этот вопрос не возникает по-

тому, что в музыкальной педагогике существует понятие "разбор", то есть способ работы над музыкальной пьесой в начальный период ее разучивания, который является таким же самостоятельным навыком как и навык чтения нот с листа. Но если внимательно сравнить эти два различных навыка, то можно легко обнаружить, что в основе их лежит одно и то же: умение читать нотный текст в смысле чтения-воспроизведения. И здесь не имеет никакого значения - с первого предъявления нотного текста или с пятого, целиком или кусками (частями), отдельно каждой рукой или вместе, - во всех случаях требуется одно и то же: умение "переложить" (декодировать) нотную (знаковую) запись музыкальной пьесы на язык музыкальных звуков с помощью инструмента. А это умение, как известно, является одной из главных задач начального обучения игре на баяне.

Следовательно, начальное обучение умению чтения-воспроизведения нотного текста является одновременно и началом формирования навыка разбора и навыка чтения нот с листа. Но на этом этапе обучения каждый из них находится в стадии становления и, следовательно, еще не выделяются в самостоятельные навыки, поскольку формируются только отдельные компоненты их. Поэтому они находятся в слитном (синкретическом) состоянии, и только со временем, в процессе целенапрвленного обучения постепенно формируются как два различных навыка - навык чтения нот с листа и навык разбора нотного текста. И если первый навык предполагает (в конечном итоге) чтение-воспроизведение с первого предъявления нотного текста (в том определении, которое дано выше), то второй навык предполагает совершенно противоположное - аналитико-синтетическое чтение-воспроизведение, которое представляет собой всего лишь "технологический" этап в общем процессе разучивания пьесы.

Указанное различие этих навыков и их единство (общая основа - чтение-воспроизведение) дают возможность ответить на ряд вопросов, касающихся проблемы формирования и развития навыка чтения нот с листа. Например, когда начинать за-

ниматься этим навыком?, на каком материале? и т.п.

Итак, поскольку в основе навыка чтения нот с листа лежит умение читать нотный текст в смысле чтения-воспроизведения, а последнее, как уже отмечалось, находится в органической взаимосвязи с общим процессом обучения игре на баяне, то отсюда следует, что формирование навыка чтения нот с листа необходимо начинать с первых шагов начального обучения и на том же материале, который предназначен для формирования игровых навыков, то есть на учебном материале. Но поскольку его оказывается недостаточно для более интенсивного развития этого навыка, то необходимо дополнительно подбирать подобный материал и заниматься чтением параллельно с общим процессом обучения.

Но это одна сторона дела, вторая сторона - получить ответ на вопрос как читать. Ответить на этот вопрос - значит описать сам процесс чтения на данном этапе обучения, то есть описать методику формирования этого навыка и последовательность его развития.

Навык, как известно, всегда развивается от простого к сложному. Отсюда следует, что на каждом этапе обучения имеет место соответствующая степень развития навыка чтения нот с листа. Более того, в начальный период обучения скорее всего можно говорить о формировании составных компонентов навыка, но не о навыке как таковом - его еще нет, есть только первые шаги (в противном случае как возможно его развитие от простого к сложному?).

Самым первым и наиболее простым навыком является процесс чтения отдельно взятой ноты. При освоении правой клавиатуры одновременно развивается и навык чтения нот, записанных в скрипичном ключе, то есть правой рукой. Затем левой, когда осваивается басовая клавиатура, и только после этого, когда учащийся переходит к освоению навыка игры двумя руками вместе, одновременно с этим развивается и навык чтения нот, записанных на двух нотоносцах, то есть двумя руками вместе. В дальнейшем навык развивается постепенным усложнением чи-

таемого материала в зависимости от степени совершенства игровых навыков.

Следует особо подчеркнуть, что предлагаемая методика формирования навыка чтения нот с листа исключает способ разучивания пьес отдельно каждой рукой с последующим соединением. Каждую пьесу необходимо разучивать сразу двумя руками вместе, ибо раздельное разучивание - это почти ненужная трата времени. Игра двумя руками вместе представляет собой совершенно иной навык и значительно более высокого порядка, чем игра отдельно каждой рукой. Конечно, этот способ можно и нужно использовать, но как момент разбора или способ преодоления какой-либо технической трудности. Сколько бы учащийся не играл отдельно каждой рукой, он почти ничего не прибавит к той организации внимания, которая необходима для игры двумя руками вместе (в лучшем случае облегчит решение задачи, но не более).

Известно, что учащийся общеобразовательной школы первоначально учится читать буквы, затем слоги, слова и, наконец, целые предложения. Но что самое важное - каждая стадия не является обособленной и не растянута во времени. Наоборот, как только выучены необходимые буквы, сразу же составляются слоги и слова, а затем и предложения. Таким образом, чтение хоть и протекает по стадиям (буквы, слоги, слова, предложения), но это одноразовый единый процесс - расчленение-объединение составных компонентов или, другими словами, чтение слов и предложений через расчленение на буквы и слоги. То есть, как только учащийся прочитал один слог, он тут же читает следующий и если их только два, то сразу же объединяет их в слово и читает его как одно целое, а затем прочитанные таким способом слова объединяет в предложение.

Этот этап тренировки всех стадий чтения как один процесс приводит к тому, что учащийся читает (воспринимает) каждое слово как одно смысловое целое. Он охватывает своим вниманием буквы и слоги уже не как самостоятельные объекты, а как составные элементы слова в их единстве, как один смысловой

объект.

Нечто подобное должно быть и в методике формирования и развития навыка чтения нот с листа: отдельная нота, мотив, фраза, предложение независимо от того, читается ли текст однострочный или двухстрочный. Нота, мотив, фраза - это смысловые объекты внимания (смысловые единицы), которые могут быть охвачены вниманием учащегося как одно целое. Но каждый из них может быть охвачен вниманием только на определенном этапе формирования рассматриваемого навыка, как результат тренировки. Эта поэтапная тренировка стадиями есть не что иное, как расчленение навыка чтения нот с листа на более простые навыки (навыки-компоненты) и поэтапный переход от более простых к более сложным.

Таким образом, постоянная тренировка приводит к тому, что мотив или фраза читаются с листа как одна смысловая единица, включающая более мелкие. Но это конечная цель, а не исходный пункт, этому еще надо научиться. А начинать нужно с самого простого - воспроизвести отдельно взятую ноту и рассматривать это как момент процесса, как начальный этап формирования навыка, а не как способ чтения вообще.

Поэтапное формирование рассматриваемого навыка в общем процессе обучения представляет собой не что иное, как постепенное формирование необходимых представлений, прежде всего зрительных, музыкально-слуховых и осязательно-двигательных, которые в результате длительной тренировки интегрируются в зрительно-слухо-двигательные представления. Постоянное совершенствование зрительного восприятия нотного текста, накапливание слуховых представлений, соответствующее развитие игровых навыков - вот та основа, на которой вырабатывается известная формула "вижу-слышу-играю". Но в начальный период ничего этого нет, учащийся только начинает учиться и "видеть", и "слышать", и "играть".

Все сказанное полностью согласуется с тем, что утверждают психологи: "В основе выработки навыка у человека лежат развернутые, осознанные действия. На первоначальном этапе ов-

ладения деятельностью действия и движения, интегрируемые в навыке, выступают несвязанными". (Общая психология. 3-е изд. М., 1981, с. 139). То есть, начальный период выработки навыка характеризуется расчлененностью действий и движений, которые в процессе тренировки интегрируются в навык.

Итак, при чтении однострочного текста можно читать даже по такту: учащийся называет вслух ноты такта (толь названия ступеней), затем находит нужные клавиши соответствующими пальцами и воспроизводит на инструменте и т.д. Все это происходит под внимательным контролем педагога, который в нужный момент подсказывает или поправляет, если в этом возникает необходимость.

При первоначальном чтении двухстрочного текста (двумя руками вместе) объем материала одноразового чтения по горизонтали уменьшается, поскольку увеличивается по вертикали. Учащийся называет вслух текст только одной четверти (хотя можно допустить исключения на половинных и целых), но обязательно снизу вверх, то есть, сначала текст басового ключа, а затем скрипичного. Это обусловленно тем обстоятельством, что текст нижнего нотоносца, как правило, проще для чтения, поскольку изобилует повторами. При достаточно хорошем развитии навыка чтения нот с листа, читающий легко запоминает текст аккомпанемента всего следующего такта и сосредоточивает свое внимание на тексте верхнего нотоносца. Но чтобы достигнуть этого, нужна тренировка именно такой последовательности. Поэтому необходимо требовать от учащегося называть читаемый текст вслух, во-первых, для закрепления этой последовательности чтения и организации внимания и, во-вторых, для полного контроля происходящего процесса. Причем, необходимость предварительного названия вслух читаемого текста отпадает после второго или третьего чтения (в зависимости от индивидуальных особенностей учащегося), поскольку к этому времени учащийся уже может читать текст (играть по нотам) почти без ошибок. А в общем процессе развития навыка чтения нот с листа название вслух читаемого текста прекращается

как только хорошо усвоится эта последовательность и появится некоторая уверенность в этом навыке. (Правда, иногда название текста вслух можно использовать и как средство проверки уже закрепленной последовательности чтения и организации внимания).

Что качается правила чтения текста снизу вверх (как опино выше), то оно не является абсолютным, все зависит от фактуры читаемой пьесы. Например при чтении полифонической фактуры все может быть наоборот, если на нижнем нотоносце короткие длительности, а на верхнем более крупные и, следовательно, их легче запомнить, поскольку их меньше. Для чтения полифонических пьес это правило можно сформулировать так: начинать надо с того нотоносца, на котором меньше объектов внимания приходится на читаемую смысловую единицу.

Что касается способа чтения нот по четверти (а под четвертью нужно понимать не только четвертную длительность, но и любую комбинацию меньших длительностей), то его, как уже отмечалось, необходимо рассматривать и как момент процесса, и как начальный этап. Момент - поскольку после нескольких проигрываний по четверти необходимо сразу же перейти к исполнению (чтению) более крупными смысловыми единицами, например по две четверти; этап - поскольку этим способом приходится пользоваться определенный период обучения, то есть, пока учащийся не научится охватывать своим вниманием более крупные смысловые единицы и сразу же воспроизводить на баяне.

Но в начальный период формирования навыка чтения нот с листа(как впрочем и любого другого навыка) возможен только один принцип: расчленение-объединение, которое осуществляется в двух качественно различных направлениях - по объему смысловых единиц (объектов внимания) и временному. Причем, и это главное, принцип расчленения-объединения доминирует и в процессе чтения одной и той же пьесы, и в общем процессе формирования и развития рассматриваемого навыка.

Для большей ясности рассмотрим начальный этап формирования навыка на примере русской народной песни "Василек".

Первая стадия. Расчленение по объему смысловых единиц: чтение текста по одной четверти (I, 3, 5, 7 такты) или по одной половинной, то есть тактами (2, 4, 6, 8) снизу вверх с названием нот вслух как описано выше. (Правда, в подобных пьесах, где в тактах с четвертными нотами повторы, можно читать и по такту. Все зависит от индивидуальных особенностей учащегося и прежде всего от объема внимания).

Временно́е расчленение: после каждой четверти (или половинной) остановка, поскольку формула "вижу-слышу-играю" расчленяется. Читающий просматривает текст одной смысловой единицы (в данном случае четверть или половинная), находит нужные клавиши соответствующими пальцами, затем представляет результат своих действий и, наконец, медленно воспроизводит прочитанный текст.

Вторая стадия. Расчленение по объему смысловых единиц: чтение текста тактами (в четырехдольном размере по полтакта) без названия нот вслух (но исключения возможны, если учащийся допускает ошибки).

Временно́е расчленение: поскольку увеличены смысловые единицы, то уменьшается и количество остановок. То есть, формула "вижу-слышу-играю" несколько сужается (объединяется), но еще расчленена, хотя время на каждую составную может сократиться.

Третья стадия. Объединение всех расчлененных составных в одно целое, то есть тренировка исполнения песни без остановок в медленном темпе.

Особенность этой стадии заключается в том, что она требует совершенно иной организации внимания читающего. В самом деле, если на первых двух стадиях остановки позволяли учаще-

муся концентрировать свое внимание на каждом составном элементе процесса обособленно и неограниченное время, то на этой стадии внимание концентрируется на всех элементах в целом, а время строго регламентируется темпом непрерывного исполнения. Хотя последовательность составных элементов формулы "вижу-слышу-играю" и объем смысловых единиц (такт) остаются прежними, тем не менее нагрузка на внимание учащегося увеличивается за счет непрерывности процесса.

На этой стадии происходит как бы "сборка" навыка из компонентов, подготовленных на первых двух стадиях. Поэтому здесь начинают формироваться те принципы (закономерности), без которых не может осуществляться сформированный навык. То есть, на этой стадии начинает формироваться (и развиваться) та способность, без которой навык чтения нот с листа функционировать не может, а именно: умение читать (декодировать) следующую единицу в то время, когда воспроизводится предыдущая. (В этом, собственно, и заключается особенность организации внимания учащегося).

В нашем примере это выглядет следующим образом: во время воспроизведения текста первого такта (фа-мажор, фа-фа), учащемуся необходимо прочитать текст второго такта (до-мажор, ми), а затем, представив свои действия и результат, воспроизвести его в соответствующее время, которое снова же используется и для чтения текста следующего такта (соль-мажор, ре-ре) и т.д.

Конечно, это общая схема. На самом деле момент чтения текста следующего такта не всегда приходится на одно и то же время воспроизводимого такта. На первоначальном этапе этот момент приходится на цезуру между тактами (почему и возникает необходимость остановок как способа увеличения времени), а затем, в процессе тренировки, время постепенно увеличивается за счет исполняемого такта, исключая, тем самым, остановки. Это возможно потому, что тренировка навыка непрерывного чтения есть не что иное, как формирование и развитие способности контроля навыка в целом, что означает

такую степень развития умственной деятельности, когда возможно исполнение и декодирование одновременно, в чем и заключается сущность навыка чтения нот с листа.

Понятно, что каждая стадия - это не чтение нот с листа в том смысле, которое вытекает из его определения, а только тренировка отдельных составных компонентов: на первой и второй стадиях как подготовительных и, собственно, самого навыка на третьей стадии. Поэтому каждая стадия повторяется по несколько раз чтобы добиться определенного результата на каждой из них: последовательность чтения и воспроизведения определенными смысловыми единицами, не допуская при этом ошибок. Последнее обеспечивается остановками, количество которых уменьшается с каждым новым проигрыванием. Но при этом необходимо иметь в виду, что остановки от стадии к стадии убывают по принципу: необходимы, возможны, допустимы. А общий принцип таков: лучше правильно с остановками, чем с ошибками без остановок. Точно так же и относительно темпа: лучше правильно медленно, чем быстро с ошибками.

Остановки и медленный темп являются условием точности, которая в свою очередь обеспечивает возможность постепенного исключения остановок и увеличения скорости чтения. Остановки и медленный темп позволяют согласовать определенную взаимосвязь умственных и внешних действий как необходимое условие формирования навыка. Исследования психологов показали, что умственные действия формируются как внешние и постепенно (путем тренировки) переносятся во внутренний план. Овладение умственной деятельностью приводит к тому, что прежде чем приступить к внешней деятельности, направленной на достижение определенной цели, человек планирует действие в уме. То есть внешняя деятельность направляется и контролируется умственной деятельностью. Но для этого необходимы такие условия, которые обеспечили бы единство сознания и деятельности. Нарушение этого единства приводит к нарушению деятельности.

Возможно кто-то возразит устами И.Гофмана, который, от-

вечая на вопрос как научиться легко читать с листа, сказал: "Много читать и играть с листа, причем как можно быстрее, хотя бы на первых порах и вкрадывались кое-какие мелкие неточности". (И.Гофман. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М., 1961, с. 177). Но, во-первых, речь идет о совершенствовании навыка, а не о формировании его, и, во-вторых, если он и допускает "кое-какие неточности", то "мелкие". Короче говоря, речь идет о тренировке легкости функционирования уже сформированного навыка на предельной скорости.

Говоря об остановках, может возникнуть вопрос: а как быть с легато? С увеличением смысловых единиц и уменьшением остановок расширяется и легато. Ведь читающий если и называет вслух только одни ноты, то это не означает полного безразличия ко всему остальному. Педагог обязан постоянно подсказывать и напоминать учащемуся об аппликатуре, штрихах и т.п. и требовать точного исполнения текста читаемой смысловой единицы. И если он допустил какую-либо неточность, то необходимо сразу же от нее избавиться путем повторного проигрывания этой же смысловой единицы. Ибо строгая последовательность составных компонентов навыка и точность их выполнения должны войти в привычку.

Если говорить языком психологии, то навык - это упрочившийся способ выполнения действия, в основе которого лежит выработка и упрочение условно-рефлекторных связей (динамический стереотип). А последнее, как известно, является результатом многократного повторения процесса (тренировки) при неизменных условиях. Правда, существует и другое правило: "Пробы и ошибки - единственный и естественный путь учения в случае выработки навыка". (Ходжаева З.И. Проблема навыка в психологии. Автореферат докторской диссертации. Тбилиси, 1949, с. 8). Но это правило не противоречит вышеизложенному - точность, неизменные условия достигаются преодолением ошибок путем проб. Но эти ошибки касаются самой "технологии" формирования навыка чтения нот с листа, но не ошибок в тек-

сте. Описанный способ формирования навыка чтения нот с листа вообще исключает эти ошибки, а если они и появляются, то только как результат невнимательности. А это очень важно, ведь вопрос заключается не в том, чтобы исправлять ошибки, а в том, чтобы их не допускать. Более того, читая таким способом, учащийся в промежутке между двумя уроками успевает выучить пьесу даже наизусть.

Общепринято, что в основе навыка чтения нот с листа лежит принцип, выраженный формулой "вижу-слышу-играю" (в их единстве как одно целое). Известно также, что эта формула функционирует как способность, которая развивается. Но, как пишет известный психолог Б.М.Теплов, "всякая способность развивается только в процессе такой деятельности, которая без этой способности не может осуществляться". (Теплов Б.М. Избранные труды. М., 1985, Т. I, с. 205).

Такой деятельностью для развития рассматриваемой способности и является третья стадия, поскольку она осуществляется по указанному принципу. Но в начальный период формирования навыка она возможна (в определенном качестве) только при наличии первых двух стадий, в противном случае получится неразрешимое противоречие: чтобы научиться плавать - надо лезть в воду, но чтобы лезть в воду - надо уметь плавать. Это противоречие и разрешается первыми двумя стадиями, которые необходимо рассматривать как вспомогательные или "подсобные" средства, как для обучающегося плаванию спасательный круг или пояс. В результате поэтапной тренировки в определенное время эти стадии исчезают одна за другой, но не так как спасательный круг или пояс, которые можно выбросить или передать другому. Наоборот, каждая стадия формирования навыка чтения нот с листа не исчезает бесследно, а переходит на более высокую, качественно новую ступень как результат синтеза, органического слияния. То есть каждая последующая стадия (как более высокая ступень развития) включает в себя предыдущие: вторая - первую, третья - первую и вторую как составные компоненты целого.

Таким образом объективно следует, что процесс формирования навыка чтения нот с листа состоит из трех этапов. Первый этап - трехступенчатый (три описанных выше стадий). Он продолжается до тех пор, пока читающий не научится при воспроизведении охватывать своим вниманием смысловые единицы второй стадии, то есть такт. С этого момента он может читать пьесы сразу способом второй стадии, тем самым начиная второй двухступенчатый этап (вторая и третья стадии). Затем, таким же образом, происходит переход к третьему одноступенчатому этапу (третья стадия).

Понятно, что успех всей этой работы прямо пропорционален общему успеху обучения на инструменте. Ведь все компоненты формируются и развиваются в общем едином процессе начального обучения и, как уже отмечалось, находятся в нерасчлененном (синкретическом) состоянии. Это означает, что описанный способ формирования навыка чтения нот с листа одновременно является (в начальный период) и способом формирования навыка разбора, и способом разучивания учебных пьес и т.д. И только на третьем этапе происходит отпочкование этого навыка в самостоятельное русло развития. На этом этапе начинается процесс закрепления и стабилизации навыка, закрепления формулы "вижу-слышу-играю" в их единстве, как способности чтения нот с листа.

На наш взгляд, только таким способом расчленения-объединения и поэтапной тренировки можно решить те методические проблемы, о которых говорит Ф.Брянская в статье "Навык игры с листа и принципы его формирования": постепенное укрупнение единицы восприятия нотного текста; охват вертикали; умение определять синтаксическое строение текста; точная двигательная реакция исполнителя на "сигналы" нотного текста и т.п. (В книге "Ребенок за роялем". М., 1981, с. 195-196). И что очень важно - не просто уметь, а быстро уметь, так как время всегда строго регламентировано (хотя и не является во всех случаях абсолютной величиной, поскольку определяется, прежде всего, темпом исполняемой с листа пьесы).

Но самой сложной и наиболее трудной проблемой - и с этим, по-видимому, согласятся все - является проблема среднего звена триады: "слышу". Говоря о ее решении, Л.Баренбойм пишет: "Но почему же, спрашивается, в значительном числе случаев добиться этого не удавалось, хотя обучавшие, казалось бы, прибегали к искусным методам работы? Прежде всего потому, что многие педагоги направляли свое внимание только на абсолютную высоту звука, вели обучение так, как если бы каждый ребенок обладал абсолютным слухом, и в приведенной триаде - осознанно или неосознанно - асоциировали понятие "слышу" со слуховым восприятием определенной (абсолютной) высоты тона". И далее: "Из поля внимания выпадала при этом другая и исключительно важная сторона звука - его сопряженность с другими тонами". (Путь к музицированию. Л.-М., 1973, с. 119-120).

Исключительная значимость этой мысли заключается в том, что в ее основе лежит принцип ладовой взаимосвязи музыкальных звуков, без которой нет мелодии. Структурное членение мелодии (мотив, фраза) как раз и совпадает с описанным расчленением на смысловые единицы, которые обладают смысловой цельностью, благодаря чему они и запоминаются. Таким образом все взаимосвязанно, а потому и развивается комплексно и взаимообусловленно. Какой бы стороной этого процесса в тот или иной момент мы не занимались - всегда нужно предполагать и другие.

Но это одна сторона дела. Чтобы решить проблему среднего звена - без психологии не обойтись, а она утверждает, что "представления - вторичный образ предмета или явления, сохраненный в памяти" (Общая психология. 3-е изд., М., 1986, с. 233). То есть представить ("слышать") можно только то, что известно (в данном случае отношение звуков, образующих мотив или фразу). Но что может представить учащийся в начальный период обучения, даже имея перед собой нотный текст? В лучшем случае ритмическое отношение и на основе очень незначительного опыта общее представление нео-

пределенного звучания мелодии и аккомпанемента, а скорее всего тембральное отношение. (Не случайно Ганс фон Бюлов говорил: "Вначале был ритм").

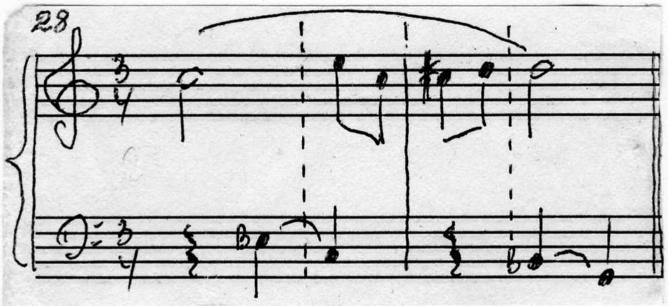
В результате многократного повторения (в особенности на третьей стадии) и концентрации внимания на смысловых единицах, обладающих мелодической цельностью (мотив или фраза), формируются, наряду с другими, и слуховые представления. То есть происходит трансформация общих представлений (с преобладанием ритмических) в единичные, конкретные представления мотивов или фраз. Но эта трансформация происходит не стихийно, а путем целенаправленной концентрации внимания учащегося на характере звучания в соответствии с образным звучанием.

Читая и заучивая одну пьесу за другой и занимаясь сольфеджированием, в памяти учащегося накапливаются слуховые представления. На основе этих представлений развивается так называемый внутренний слух - способность "слышать" читаемый текст определенной смысловой единицы, А поскольку все компоненты навыка тренируются комплексно, то и представления формируются комплексные. Поэтому общим результатом формирования, развития и совершенствования навыка чтения нот с листа является зрительно-слухо-двигательное представление как органическое единство триады "вижу-слышу-играю". Вот почему очень важное значение имеет правильное синтаксическое членение и точное исполнение смысловых единиц. Формируя на этой основе грамотное чтение и воспроизведение мотивов, фраз, педагог тем самым формирует и соответствующие зрительно-слухо-двигательные представления. И.М.Сеченов отмечал, что сенсорный и двигательный аппараты в процессе приобретения опыта соединяются в единую отражательную систему. (Общая психология. 3-е изд., М., 1981, с. 200).

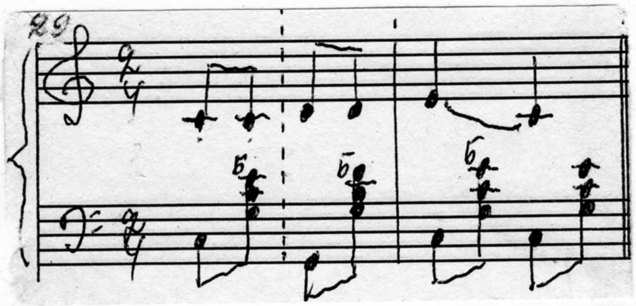
Понятно, что в рассматриваемый период формирования и развития навыка синтаксическое членение осуществляет педагог (с соответствующими объяснениями). Понятно, по-видимому, и другое, что описанная последовательность стадий по объему смысловых единиц является общим теоретическим правилом, так

сказать отражением процесса формирования навыка в чистом виде, а не практическим рецептом на все случаи жизни. Расчленение на смысловые единицы по объему определяется синтаксическим строением читаемой пьесы, поэтому возможны (а часто и наобходимы) различные варианты (комбинации) смысловых единиц по их объему. Такая необходимость возникает по двум причинам: или нерасчлененность смысловых единиц по объему, или неравномерность их объема при одинаковом количестве объектов внимания.

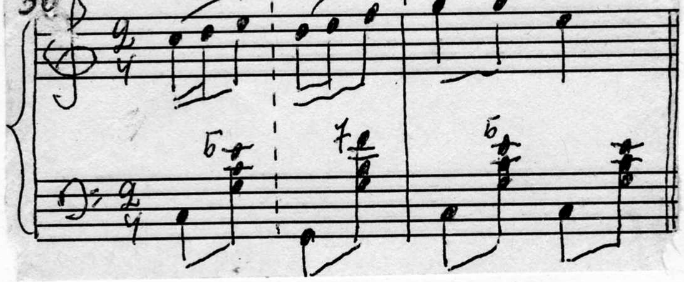
Так, при первоначальном чтении примера 28 весь текст расчленяется на четыре смысловые единицы (показано пунктиром). Но первая и четвертая состоят из двух четвертей каждая, а вторая и третья только одной, тогда как количество объектов в каждой из них равно трем.



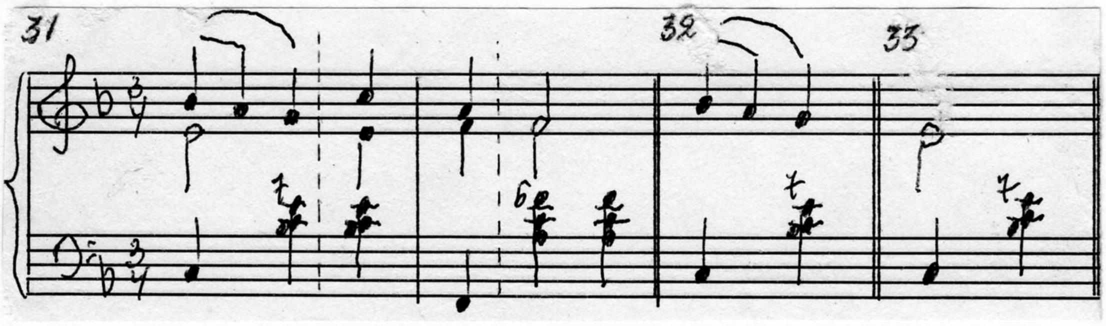
При чтении примера 29 первый такт расчленяется на две смысловые единицы по четыре объекта в каждой, а второй такт читается как одна смысловая единица, объем которой почти не увеличился, поскольку имеет место повторение баса и аккорда.



Такого же принципа необходимо придерживаться и при чтении примера 30, отличающийся от 29 лишь тем, что в каждой смысловой единице по пять объектов.



Все описанные способы расчленения на смысловые единицы - это расчленение по вертикали. Но иногда возникает необходимость расчленения и по горизонтали, когда читается текст, например с двухголосным изложением, каждый из которых записан различными длительностями. Так, при чтении первого такта примера 3I первая смысловая единица оказывается "перегруженной" и учащемуся трудно охватить ее своим вниманием при воспроизведении. В таких случаях возникает необходимость "разгрузить" внимание путем горизонтального расчленения по го - лосам (примеры 32 и 33), а затем объединить их в одно целое.



Подобных примеров можно привести множество, но принцип для всех остается один и тот же. А как поступить в том или ином случае, всегда определяется синтаксическим строением пьесы и ее фактурой. Но при этом необходимо иметь в виду, что при чтении смысловыми единицами различных объемов (примеры 28 - 30) возникает необходимость постоянно показывать учащемуся границу очередной смысловой единицы. В таких случаях удобно пользоваться листом бумаги, которым закрывается весь текст за исключением воспроизводимой смысловой единицы. А к тому времени, когда учащийся называет вслух

текст следующей смысловой единицы, лист бумаги передвигается на ее объем. При чтении без названия вслух учащийся должен видеть две смысловые единицы: воспроизводимую и читаемую, поскольку читающий смотрит на смысловую единицу вперед.

И еще один важный вопрос, на котором необходимо остановиться, - это вопрос ритма, ритмичной игры в процессе чтения. Другими словами - это вопрос счета вслух, поскольку процесс формирования навыка чтения нот с листа совпадает с общим процессом обучения.

Практика показывает, что неритмичное чтение в начальный период обучения является, как правило, следствием непонимания учащимся отношения длительностей, а не отсутствие счета вслух. Счет вслух тоже не дает желаемого результата, если учащийся не знает указанного отношения. Поэтому на первоначальном этапе обучения основным условием устойчивого ритма игры является твердое усвоение временного отношения читаемых длительностей и долей такта.

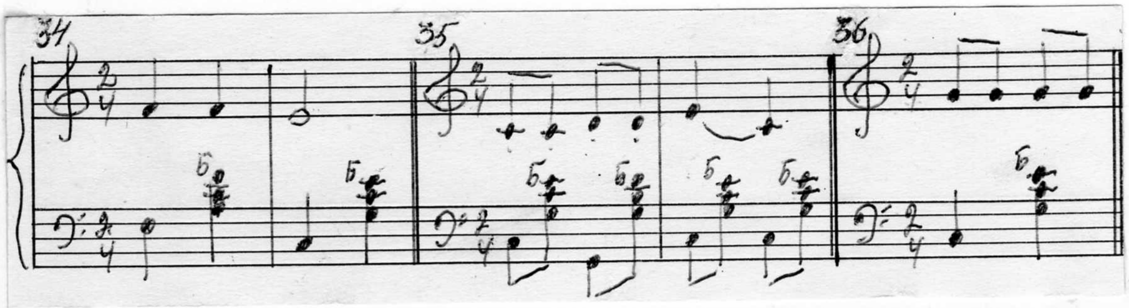
Поскольку наименьшей смысловой единицей принята четверть, то в больших длительностях учащийся должен уметь видеть соответствующее количество четвертей, а в меньших - четверть. Таким образом четверть, совпадая по длительности с долей такта, становится масштабной единицей равномерно пульсирующей в процессе чтения-воспроизведения. Эта пульсация особенно ярко проявляется в аккомпанементе, так как басы и аккорды, как правило, записываются одинаковыми длительностями и чаще всего четвертными. Это обстоятельство, выполняя функцию метронома, избавляет учащегося от необходимости поддерживать ритм игры счетом вслух. Более того, поскольку бас приходится на сильную долю такта, а аккорд на слабую, эта пульсация баса и аккорда (или аккордов) оказывается самым важным фактором развития метроритма, а последнее, как известно, - определяющий фактор ритмичной игры.

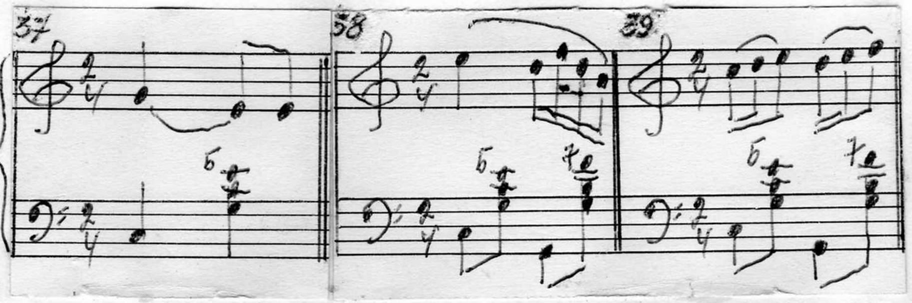
Конечно, эта пульсация сильных и слабых долей такта не является результатом механического чередования басов и аккордов, а результатом соответствующего звукоизвлечения.

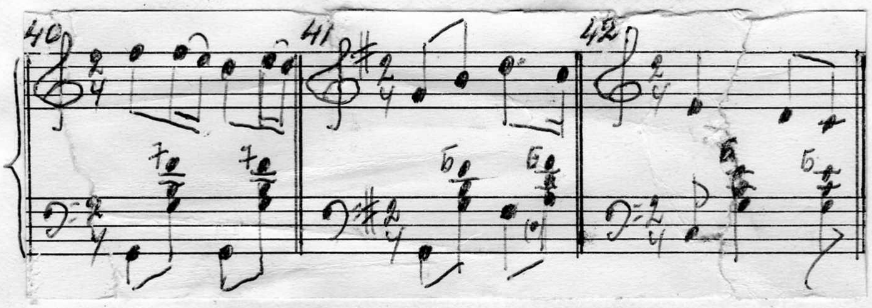
Сильная доля, как правило, должна выделяться не только за счет ее усиления (причем не рывком меха, а нажимом), но и за счет ослабления слабых долей. Ибо вопрос заключается не столько в равномерном чередовании, сколько в их динамическом отношении, которое является элементом выразительности. Отсюда следует, что определяющим фактором пульсации является выразительная сторона, а не счетная, то есть это проблема не арифметическая, а эмоциональная. Счет - это количественная сторона, а пульсация - качественная.

Поэтому необходимо уделять должное внимание как сильным долям такта, так и слабым, так сказать на равных. Более того, пианист Дину Липатти справедливо заметил в письме к одному молодому коллеге, что "хороший музыкант должен направлять внимание главным образом на слабые доли такта, ибо сильные, благодаря своему привилегированному положению в такте, сами проявят себя". (Е. и П.Бадура-Скода. Интерпретация Моцарта. М., 1972, с. 177).

Понятно, что учащийся должен уметь различать пульсацию, например, двухдольного такта или трехдольного. Кроме того, поскольку доля такта может быть представлена различными комбинациями длительностей, то есть различными ритмическими рисунками (примеры 34 - 42), то их необходимо заучить как стереотипы, которые сохранятся в памяти учащегося в форме слухо-двигательных представлений. Благодаря их наличию, он может исполнять с листа подобные ритмические рисунки без счета вслух, поскольку он знает как они звучат.







Все сказанное не означает, что счет вслух должен быть полностью исключен, нет конечно. Но одно дело рассматривать его как вспомогательное средство и применять его там, где в этом есть необходимость; другое - рассматривать его как необходимый атрибут процесса обучения. На наш взгляд счет вслух - это вспомогательное ("подсобное") средство, которое необходимо использовать в трех случаях. Во-первых, при освоении такого отношения длительностей, которое не нашло еще своего отражения в слухо-двигательном представлении учаще - гося. (Например ритмический рисунок примера 39 или второй доли примера 4I и т.п.). В этом случае счет необходим до тех пор, пока не сформируется это представление, а качество исполнения подскажет как поступить: прекратить счет вслух или продолжить. При этом необходимо учесть и то обстоятельство, что не всегда правильное исполнение является доказательством правильного понимания. Правильное исполнение может быть и результатом чувственного подражания (копирования). Поэтому, во-вторых, счет вслух может быть и способом проверки понимания учащимся его действий при исполнении. И, в-третьих, счет вслух может быть использован и как средство дири-

жирования для поддержания заданного темпа или его определения. Из этого следует: чем меньше приходится прибегать к счету вслух, тем лучше.

И, наконец, о нотном учебном материале в пособии "Система начального обучения игре на баяне", который используется для формирования навыка чтения нот с листа.

Во-первых, он подобран в соответствии с теми принципами, о которых говорилось выше: это материал и для формирования навыка чтения нот с листа, и для формирования исполнительских навыков начального этапа обучения.

Во-вторых, аппликатура в одноголосных пьесах проставлена только в тех случаях, когда оказывается неприемлемым следующее правило: на первом ряду - 2-й палец, на втором - 3-й и на третьем - 4-й. Такое правило исключает механическое считывание цифрового обозначения аппликатуры и, тем самым, объективно способствует развитию аппликатурного мышления.

К этому следует добавить, что для чтения нот с листа важную роль играет и место расположения цифрового обозначения аппликатуры на нотоносцах. Цифры нужно располагать только возле нотной головки, а не за пределами нотоносцев. Такой способ записи создает дополнительные трудности, поскольку аппликатуру приходится "искать". В этой связи такого же внимания требует к себе и условные обозначения "Б", "М", "7", то есть они могут быть опущены на повторяющихся аккордах в пределах только одного и того же такта, начиная со второго аккорда.

Разумеется, что предлагаемая методика не претендует на истину в последней инстанции. Но она является итогом пятидесятилетней педагогической практики в детской музыкальной школе и не представляет какой-то искусственной конструкции. Кроме того, она, на наш взгляд, несомненно согласуетя с общими принципами выработки навыков, разработанных психологами.

Понятно, что само описание методики формирования навыка чтения нот с листа не исчерпывает всего разнообразия этого процесса, поскольку вообще невозможно описать все его сто -

роны, цепь которых просто бесконечна. Поэтому описание процесса формирования навыка представлено, так сказать, в общем виде без учета второстепенных сторон, описание которых могло бы только затруднить понимание главного. А чтобы разобраться в этой бесконечной цепи сторон, необходимо именно последнее, ибо оно определяет общий принцип, тогда как второстепенные стороны придают только своеобразие проявления этого общего принципа в каждом конкретном случае.

Что касается полноты исследования процесса формирования навыка, то хотелось бы сослаться на Аристотеля, который писал: "Исследовать истину в одном отношении трудно, в другом легко. Это видно из того, что никто не в состоянии достичь ее надлежащим образом, но и не терпит полную неудачу, а каждый говорит что-то о природе и поодиночке, правда, ничего или мало добавляет к истине, но, когда все это складывается , получается заметная величина", (Аристотель. Соч. в 4-х т. Т. I, М., 1975, с. 94).

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Известно, что воспитание самостоятельности учащегося - это главная и конечная цель педагогики вобще и музыкальной в частности. То есть, обучить игре на баяне (или другом каком-либо инструменте) - значит не только сформировать и развить до определенного уровня совершенства необходимые для этого исполнительские навыки, но и привить учащемуся умения действовать самостоятельно без посторонней помощи или руководства. Это означает, что вопрос заключается не в том, чтобы давать учащемуся готовые истины, а в том, чтобы научить его самостоятельно находить их (хотя второе всегда предполагает первое).

Указанные умения учащегося - это основное условие продолжения деятельности, которой его обучают, их отсутствие - это прерыв преемственности в этой деятельности, остановка ее развития. Поэтому степень уровня самостоятельности учащегося должна быть главным мерилом квалификации педагога. Но, к большому сожалению, на практике оно игнорируется, поскольку оцениваются только исполнительские навыки учащегося путем прослушивания заранее выученных программ, исполненных на академических концертах или выпускных экзаменах, а что касается самостоятельности, то она только предполагается.

На самом деле самостоятельность учащегося - это целый комплекс различных навыков самостоятельной работы, которые формируются и развиваются как и все другие навыки. Поэтому они не могут появиться как неожиданная гостья, а являются результатом постоянной, целенаправленной и кропотливой работы педагога, начиная с первого урока обучения. Однако,

такая постановка вопроса возможна только в том случае, если педагог рассматривает формирование исполнительских навыков и навыков самостоятельной работы как две стороны одной и той же медали. То есть, учить игре на баяне - значит учить самостоятельности. В противном случае самостоятельность превращается в некий прикладной атрибут, что вводит в заблуждение относительно методики ее воспитания. Подтверждением сказанному может служить рекомендация, которая встречается на практике. Она заключается в том, что учащемуся периодически дают задания для самостоятельной работы, рассматривая это как путь достижения цели. Но это не метод воспитания самостоятельности, а способ проверки ее наличия. Таким образом все ставится с ног на голову - проверяется то, чему надо еще научить.

Самостоятельность учащегося развивается постепенно и на практике проявляется в различных качествах в зависимости от этапа обучения. На первоначальном этапе самостоятельность проявляется в том, что учащийся самостоятельно выполняет домашние задания, не допуская при этом отклонений от предписанных правил и указаний педагога. Это, в свою очередь, является предпосылкой развития самостоятельности более высокого уровня и т.д. Следовательно, залогом успешного развития самостоятельности учащегося является точность выполнения им поставленной задачи под строгим контролем педагога. Это должно сочетаться с таким положением вещей, когда учащийся, получая домашнее задание, знает не только ч т о делать, но и к а к делать и почему именно т а к а не иначе. Мало того, он должен ясно представлять конечный результат своей работы, что служит условием успешного выполнения задания, поскольку, зная конечный результат, он не удовлетворяется достигнутым на промежуточных этапах выполнения задания. И только после того, когда учащийся проявил самостоятельность под контролем педагога, ему можно предоставить свободу действий при разучивании того или иного материала (но в рамках имеющихся знаний и умений).

Такое движение по ступеням можно проследить, например, при формировании навыка чтения нот с листа. Первоначально учащийся познает правила чтения и одновременно закрепляет элементарные навыки, затем читает более сложные тексты и, наконец, усвоив навык, получает задание по чтению без предварительного просмотра текста на уроке, который читается учащимся самостоятельно. (Понятно, что результат проделанной работы проверяется педагогом). Такое движение развития приводит к постепенному накапливанию различных навыков, которые в конечном итоге представляют собой целый комплекс навыков самостоятельной работы учащегося. Для этого наобходимо, чтобы в процессе обучения учащегося всегда и во всем постоянно присутствовали элементы самостоятельности, которые представляют собой "строительный" материал этого комплекса. Напри - мер, элемент самостоятельности при заучивании нот на ното - носце проявляется в том, что учащийся не механически запоминает их запись, а определяет названия нот по месту расположения на нотоносце, предварительно усвоив правило записи (то есть по ступеням). Или другой пример - в одноголосной фактуре аппликатура выписывается только в том случае, если нарушается гамообразное движение; а в терцовой - если невозможен принцип чередования пальцев : 2-3, 4-5. Примеров можно привести очень много, но принцип остается один - учащийся должен постоянно мыслить и накапливать знания общих правил и закономерностей.

Далее. Известно, что исполнение музыкальной пьесы предполагает решения двух взамосвязанных задач: технической и музыкальной. Поэтому указанный комплекс навыков формируется с учетом этих объективных факторов. То есть работа педагога ведется в двух взаимосвязанных направлениях: воспитание навыков самостоятельной работы над техникой исполнения и воспитание навыков музыкально-образного мышления, как необхо - димого условия воспроизведения содержания музыкальной пьесы. (Указанная взаимосвязь технического и музыкального означает их органическое единство - и то и другое в одном процессе,

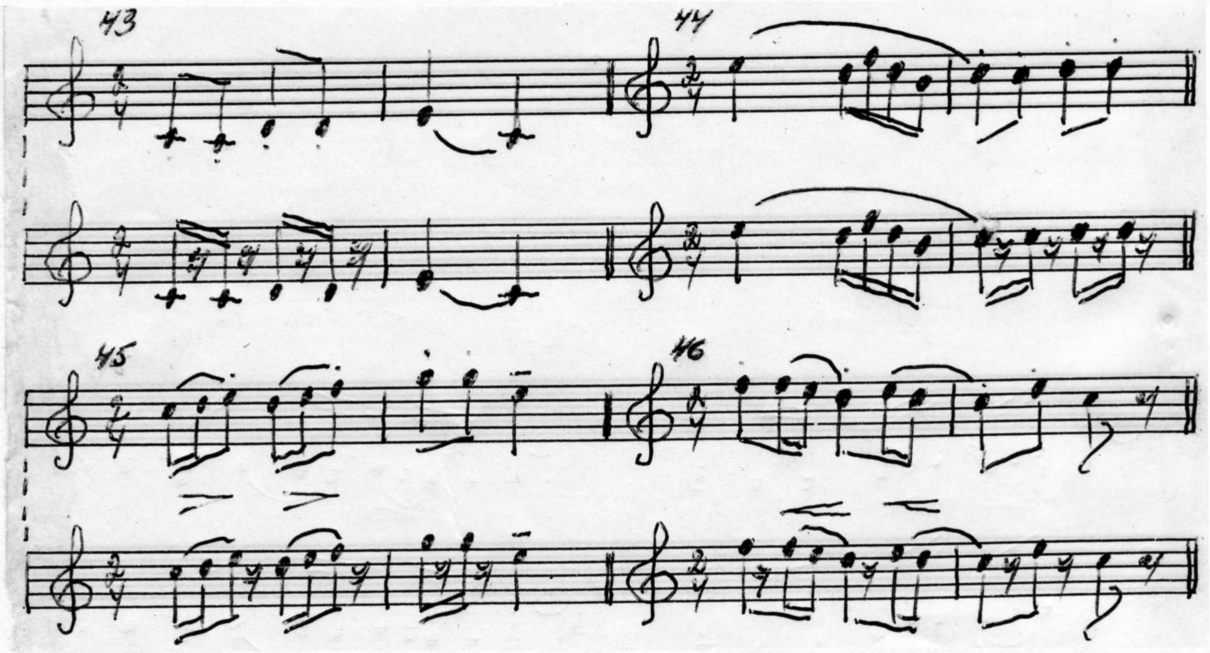
взаимообусловленно, а не одно за другим; последнее допустимо как элемент работы, но не как система).

Но каким бы ни был навык самостоятельной работы учащегося, во всех случаях необходимы, по крайней мере, два условия: знание общих правил и умение их применять. А это предполагает единство теоретических знаний и практических навыков, что является основой самоконтроля, без котого немыслима самостоятельность. Чтобы контролировать самого себя, необходимо знать что контролировать, знать как должно быть, то есть иметь определенный масштаб знаний. Чтобы действовать, надо знать как действовать.

Известно, что общее правило - это положение общего характера (общий вывод, обобщение), возникающее в результате наблюдения, изучения отдельных частных явлений, действий и т.п., имеющих общий признак, выражающий определенную закономерность. Поэтому осуществление общего правила на практике означает обратный процесс, то есть переход от общего к частному. Но для этого необходимо не только знать то или иное правило, но и понимать его. А понимание всегда приходит в процессе практического применения общего правила под руководством и контролем обучающего, что в педагогике называется процессом обобщения в обучении, то есть показ общего в частных явлениях. Например, правило приема игры стаккато учащийся может выучить в один прием, но это еще не значит что он уже понял его. Ведь правило существует в единственном числе, а частных случаев его проявления на практике бесконечное множество. Поэтому для его понимания необходимо многократное исполнение в различных комбинациях с другими штрихами и высотного отношения с предварительным анализом каждого примера. В процессе этого анализа необходимо подвести учащегося к пониманию техники (технологии) исполнения данного примера, соответствующего общему правилу.

То есть, цель совместного анализа заключается в том, чтобы помочь учащемуся понять каким образом в исполняемом примере проявляется общий признак стаккато. А общий признак

стаккато, как известно, заключается в том, что длительность звука, указанная в нотном тексте, укорачивается примерно наполовину, в результате чего образуется пауза, длительность которой равна укороченной части длительности ноты, в результате чего они четко отделяются друг от друга. Поэтому кроме устного анализа можно (а часто и нужно) воспользоваться и письменной расшифровкой, образцами которых могут служить следующие примеры:



Понятно, что степень укорачивания длительности при исполнении стаккато зависит прежде всего от характера пьесы, поэтому следует помнить, что предложенная форма объяснения стаккато (укорачивание наполовину) дана для облегчения понимания. Кроме того, необходимо иметь в виду и то, что в высоком регистре стаккато возможно более короткое чем в низком, на пиано короче чем на форте и т.п.

Но, как известно, стаккато характеризуется не только описанным выше признаком, но и соответствующей атакой звука - мягкой, твердой или даже с акцентом, в зависимости от места расположения в такте (сильного или слабого времени), комбинации с другими штрихами, а главное от характера исполняемой

пьесы. Поэтому объектом процесса анализа являются и эти элементы выразительности. В первом такте примера 45 ми и фа расположены на слабом времени такта и связаны лигой с двумя предшествующими шестнадцатыми, первая из которых является опорной. Таким образом, исходя из логики интонирования, после опорного звука следует ослабление и мягкое завершение каждого мотива, которое приходится на стаккато. В примере 46, наоборот - стаккато приходится на опорные звуки и поэтому исполняются твердой атакой, а шестнадцатые постепенным усилением выполняют подготовительную функцию.

Следует подчеркнуть, что особенность методики этого процесса анализа заключается в том, чтобы поставить учащегося в такое положение, при котором знания и умения приобреталисьбы им усилиями своей мысли, а не только памяти. То есть положение, при котором проявлялись бы элементы самостоятельного мышления; чтобы учащийся как-бы сам находил решение поставленной задачи (если и не в полном объеме, то хотя бы в частностях).

Итак, в результате проделанной работы учащийся приходит к пониманию правила приема игры стаккато (технику исполнения и характер звучания) и его выразительных характеристик (как элементов языка музыки), а следовательно у него развивается и навык самоконтроля и таким образом он научается самостоятельно применять это правило на практике. Добиваясь точности в технике исполнения (путем соответствующей организации внимания) и необходимой культуры звучания (путем активизации слуха учащегося), педагог тем самым формирует и соответствующие слухо-двигательные представления, которые являются эталонами (образцами) в его самостоятельной работе. Ибо культура исполнения всегда предполагает культуру слуха. Поэтому формирование слухо-двигательных представлений определенной культуры - доминирующая проблема работы педагога, поскольку является необходимым условием решения всех музыкально-исполнительских задач.

Музыкально-исполнительские задачи определяются, как известно, художественным содержанием музыкального произведения. Оно характеризуется тем, что основано на образном материале. Музыкальные образы представляют собой интонационно осмысленные звуковые последования, содержанием которых являются чувства, эмоции и переживания человека. Поэтому необходимым условием воспроизведения (или восприятия) художественного содержания музыкального произведения является музыкально-образное мышление.

Известно, что художественное содержание музыкального произведения выражается посредством мелодии, ритма, темпа, динамики и др., что в общем и представляет собой специфический язык музыки. "Эмоциональное содержание музыки - писал З.Кодаи, - реализуется в звуках. Независимо от звуков и вне их нет и не может быть никакого содержания. Лишь овладев музыкальным языком можно понять идейное содержание музыкального произведения". (Музыкальное воспитание в Венгрии. М., 1986 г., с. 44). Следовательно, развитие музыкально-образного мышления предполагает понимание, прежде всего, языка музыки и осознание того факта, что музыка не изображает видимый мир, а выражает, главным образом, чувственное отношение человека к этому миру. А ее изобразительность ограничена только звукоподражанием (например пению птиц), связями между слуховыми ощущениями и зрительными, асоциированием (пение птиц - картина леса, высокие звуки - светлые, мягкие, тонкие; низкие - темные, тяжелые, толстые).

Характерная особенность музыки заключается в том, что она лишена предметной наглядности. Одни и те же чувства, а следовательно и звуковая интонация их выражения, могут быть вызваны различными обстоятельствами, явлениями или предметами. Поэтому восприятие музыкального образа представляет определенную трудность. Следовательно, одним из основных методов развития понимания образной выразительности музыки является метод конкретизации образа путем анализа последовательной цепи: представление предметного образа (например

танцевальной сцены), чувства, вызываемого этим предметным образом и средства музыкального выражения этих чувств.

Содержание музыкально-образного представления подсказывает прежде всего жанр пьесы, ее форма, название, у песни - текст и т.п., а средства выразительности всегда предопределены автором музыкального произведения. Таким образом, вопрос заключается в том, чтобы выяснить с учащимся какие чувства вызывает представленный предметный образ и указать ему каким образом вызванные чувства находят свое отражение в данном музыкальном произведении.

В процессе анализа этой цепи необходимо избегать пере - грузки мышления учащегося излишней детализацией образа и стремиться к минимому обобщений. Ведь цель анализа заключается в том, чтобы выяснить какое эмоциональное состояние (настроение) или волевое качество человека вызывает данный предметный образ, то есть - радость, веселье, бодрость, нежность, уныние, грусть, упорство,безволие, серьезность и т.п. После этого анализируются средства музыкальной выразительности, характерные для того или иного настроения или волевого качества: лад, темп, динамика, штрихи, атака звука (мягкая или твердая) и др.

Главным выразительным средством является, конечно, мелодия - ее интонационный характер, ритмическая организация, членение на мотивы, фразы и т.д., что воспринимается аналогично речи, воздействуя не только звучанием, но и смыслом. Это обстоятельство имеет важное значение для развития музыкально-образного мышления, особенно аналогия интонационного смысла мелодии эмоционально насыщенной речи. Ведь к началу обучения игре на баяне учащийся уже имеет некоторый жизненный опыт: может различать эмоциональные состояния окружающих его людей, отличать их волевые качества, умеет воспринимать и воспроизводить эмоционально насыщенную речь, к тому же имеет и некоторый музыкальный опыт. Все это является необходимой и закономерной предпосылкой успешного развития понимания интонационного смысла мелодии, а следовательно

и развития музыкально-образного мышления. Весь вопрос в том, чтобы умело опереться на этот опыт, используя его как предварительно приобретенные знания и умения. При этом, конечно, необходимо иметь в виду, что музыкальная интонация качествнно отличается от речевой - она более самостоятельна, развита и обладает неизмеримо большими выразительными возможностями. Однако, "общие закономерности речевой и музыкальной интонации... говорят о большом сходстве речи и музыки, позволяющем перенести восприятия речи на музыку". (Е.Незацкинский. О психологии музыкального восприятия. М., 1972. с. 303).

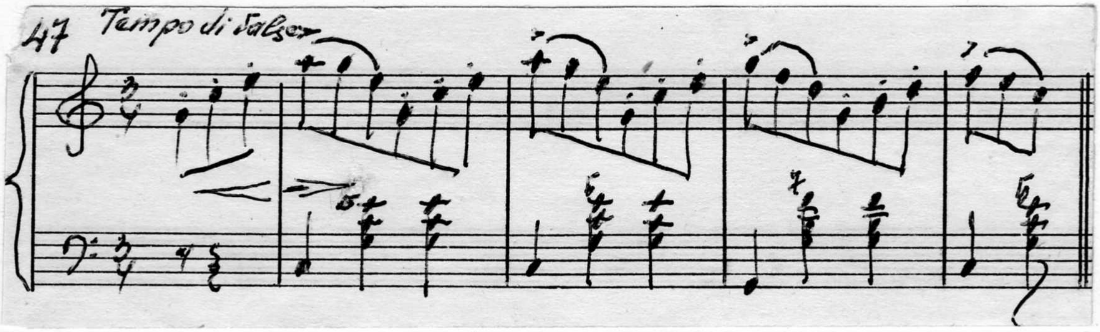
Таким образом, познание логики интонирования, ее закономерностей является необходимым условием развития музыкально-образного мышления, ибо музыка - это искусство интонируемого смысла. (Б.Асафьев). В основе этой работы лежит синтаксическое членение пьесы на мотивы, фразы, предложения и выявление в этих элементах формы характера интервального, ладового и ритмического взаимоотношения звуков. Так же, как и в процессе анализа приема игры стаккато, необходимо показать учащемуся на изучаемых примерах общие признаки в каждом из указанных выше элементов формы и логику их интонирования. Например, общим признаком мотива, как элемента формы, является то, что он представляет собой наименьшую часть мелодии, которая обладает смысловой цельностью. Как правило мотив состоит из метрически слабого или сильного времени или наоборот - сильного и слабого; но встречаются и мотивы, состоящие только из одного сильного времени. Два или несколько мотивов образуют фразу - небольшой относительно завершенный музыкальный оборот, отделяющийся от соседних построений цезурой. В 8-тактовом периоде фраза обычно охватывает два такта, в 16-тактовом - четыре. Как правило, кульминационный звук фразы выделяется, помимо высоты, своей длительностью, метрическим акцентом (сильная доля), ладовой неусточивостью.

Понятно, что все перечисленные признаки - это признаки структуры указанных элементов формы. Но анализ структуры того или иного мотива или фразы является необходимой предпо-

сылкой понимания характера интервального, ладового и ритмического взаимоотношения (взаимосвязи) звуков, что и определяет логику интонирования. (Разумеется, что предметом анализа являются также штрихи, темп, динамика и др., то есть весь комплекс выразительных средств, предусмотренных автором).

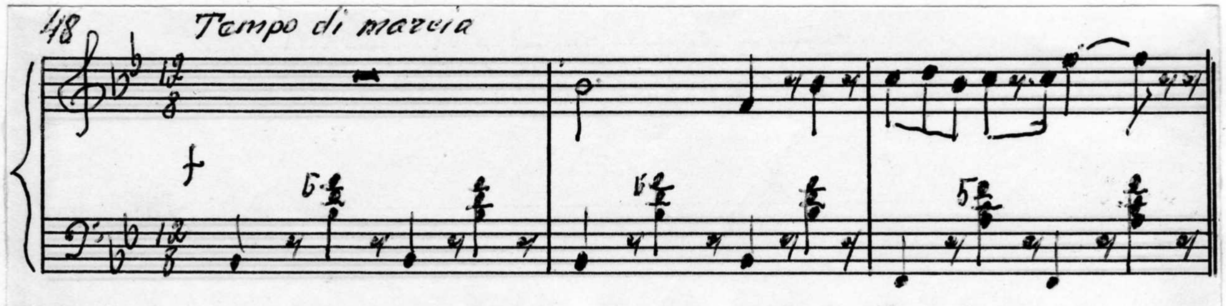
Для ясности изложенного рассмотрим несколько примеров из учебного репертуара.

КРЕСТЬЯНСКИЙ ТАНЕЦ. К.М.Вебер.



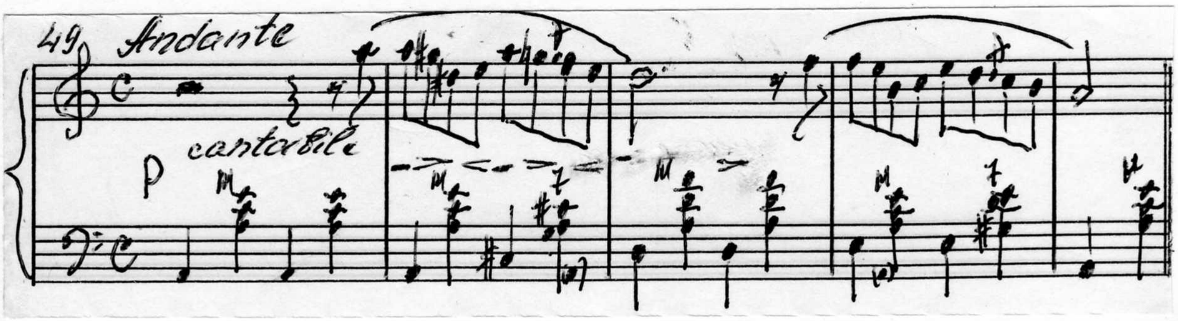
В процессе анализа структуры формы этого примера необходимо обратить внимание учащегося на то, что каждая смысловая единица состоит из шести нот, из которых четвертая приходится на сильное время такта, и к тому же самая высокая - кульминационная, а остальные - на слабое время. Поэтому три ноты штрихом стаккато должны быть сыграны с усилением - как естественное движение вверх к кульминации и подготовка опоры на первой доле такта, а две ноты штрихом легато после кульминации - с ослаблением и мягким снятием последней. В результате динамической гибкости, точности в исполнении штрихов и темпа вальса в мажорной тональности мелодия приобрела эмоционально-смысловую интонацию веселого танца.

МАРШ. Ш.Гуно.



В этом примере жанр музыкального произведения подсказывает характер его исполнения - энергичный, четкий ритм и строго размеренный темп строевого марша, что в целом требует твердой атаки звука и соответствующей акцентуации, например акцент на ноте фа (кварта вверх после шестнадцатой).

РОМАНС. П.Чайковский.



В отличии от марша, романс - это пьеса певучего, лирического характера и в данном случае в минорной тональности и в темпе спокойного шага. Поэтому необходимо обратить внимание, прежде всего, на аккомпанемент - он должен соответствовать характеру пьесы: мягкая атака звука, а звучание басов и аккордов несколько полнее чем в марше. Соответственно этому и опорные звуки выделяются не толчком меха, а мягким нажимом. Динамическая гибкость мелодии (логику интонирования) подсказывает сама структура фразы: мягкий затакт готовит опорную долю такта, после которой следует естественное ослабление. Затем этот цикл повторяется движением вверх, а опора на половинной ре готовится небольшим усилением ми.

В процессе постоянной работы таким образом, учащийся учится анализировать структуру формы, раскрывать характер взаимосвязи звуков и находить логику интонирования. А профессиональная культура исполнения разучиваемого материала формирует и соответствующие слухо-двигательные представления, что приводит к умению осуществлять слуховой контроль собственного исполнения. В результате все более тонкого понимания звуковой выразительности музыкального языка, закономерностей музыки и техники ее исполнения развивается и эмо-

циональная отзывчивость на музыку, все более развивается музыкально-образное мышление.

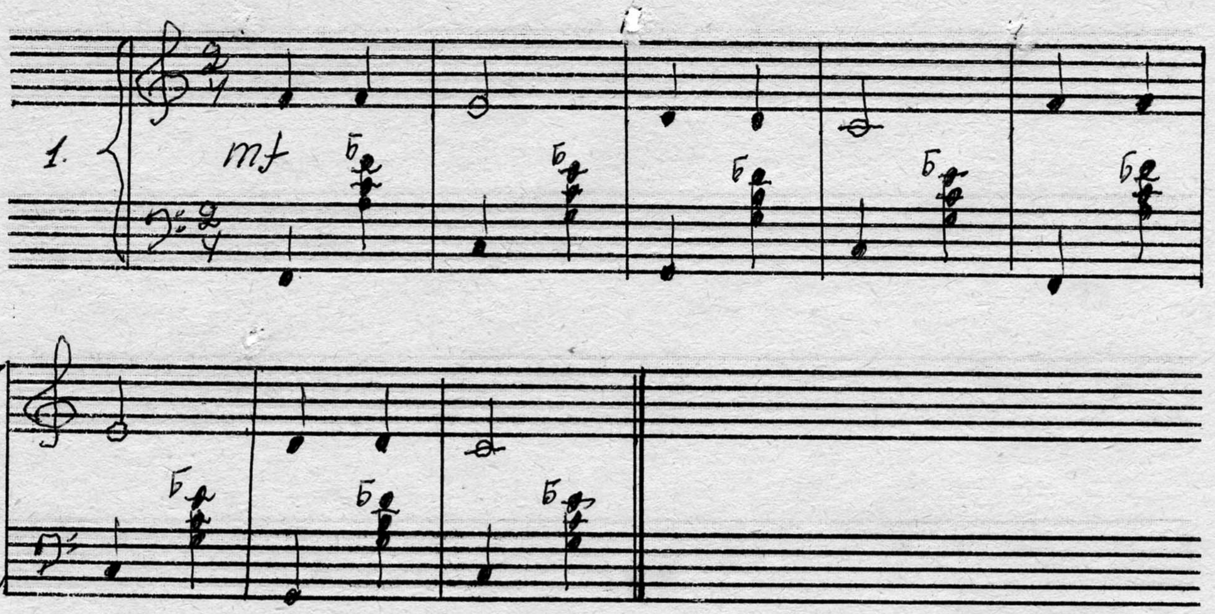
В заключение, подводя итоги вышеизложенному, необходимо подчеркнуть: во-первых, самостоятельность - это способность действовать без чьей-либо помощи или руководства как результат знания общих правил и умения применять их практически; во-вторых, это условие достигается методом обобщения в процессе обучения, то есть показ общего правила в частных явлениях, как это проиллюстрировано на примерах анализа приема игры стаккато, интонирования фраз; в-третьих, самостоятельности необходимо учить, поскольку она представляет собой комплекс навыков, которые формируются и развиваются как и все другие навыки в процессе обучения игре на баяне; в-четвертых, этот комплекс навыков является результатом накапливания отдельных навыков-компонентов (элементов) различных уровней в зависимости от этапа обучения; в-пятых, самостоятельность необходимо развивать в двух взаимосвязанных направлениях: техническом и музыкальном, то есть техническая работа должна быть взаимосвязанна с познанием учащимся закономерностей музыки, ее звуковой выразительности как необходимого условия развития музыкально-образного мышления, окультуривания эмоций учащегося.

И, наконе, воспитание самостоятельности тесно связано с индивидуальными особенностями обучающегося, что необходимо всегда учитывать. Эта связь определяет, например, характер и способ объяснения, анализа, показа на инструменте. Однако логика процесса воспитания самостоятельности (принцип) остается для всех неизменной и понимание ее является главным условием успешной работы педагога, ибо ограждает его от ошибок. С одной стороны - излишняя опека, которая ведет к торможению развития самостоятельности; с другой - предоставление излишней самостоятельности, что ведет к недоработкам и, в конечномитоге, безграмотности исполнения. Всему свое время, а определяется оно готовностью учащегося действовать самостоятельно.

НОТНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ.

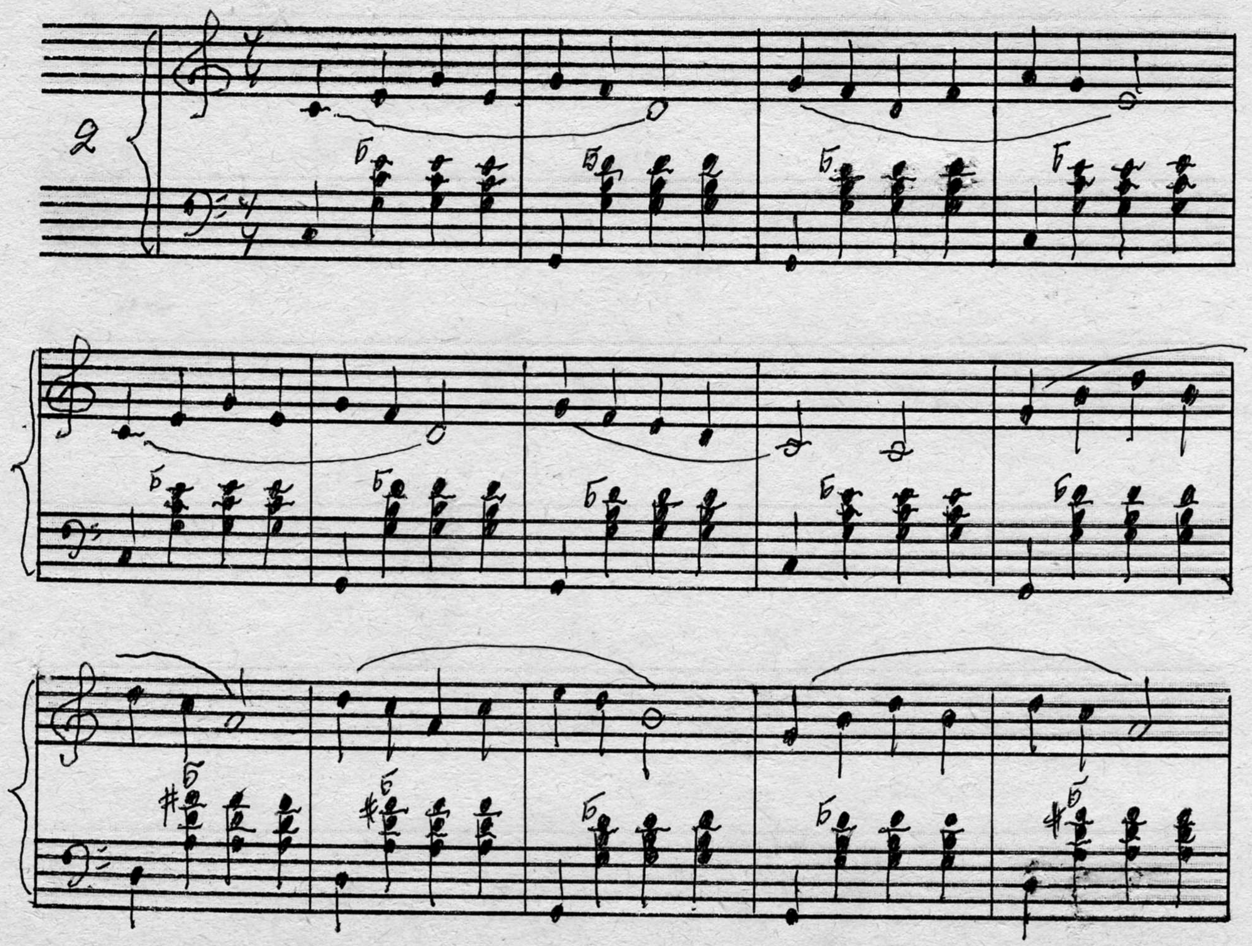
ВАСИЛЕК

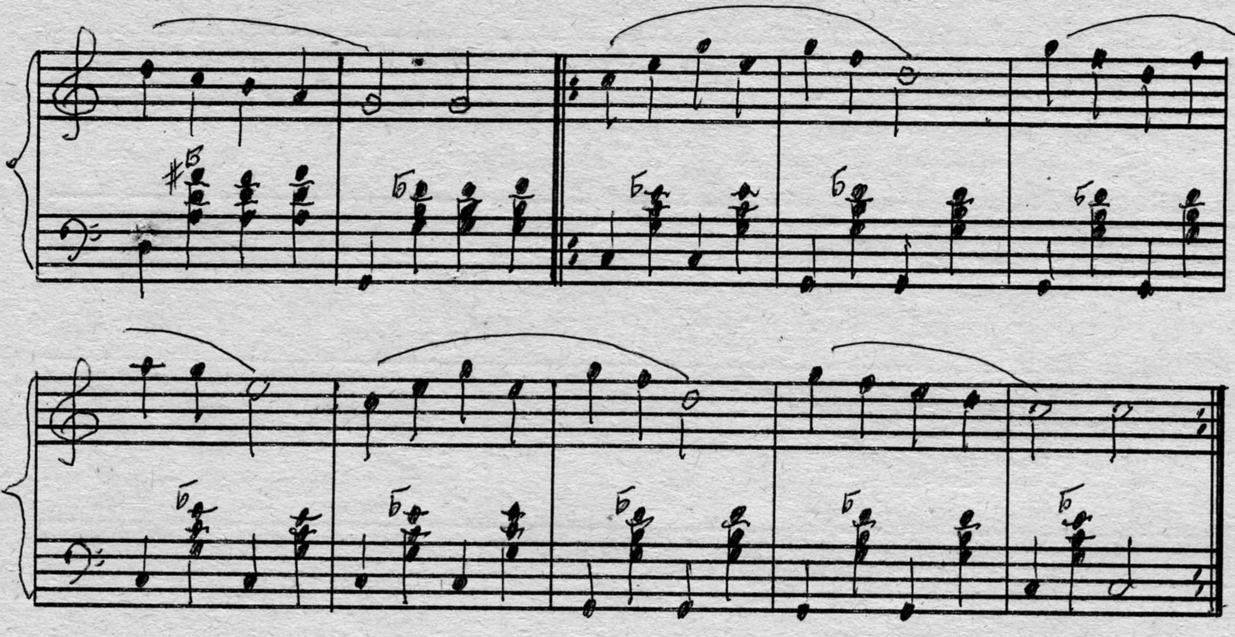
русская народная песня



ПОЛЬКА

Д.Кабалевский



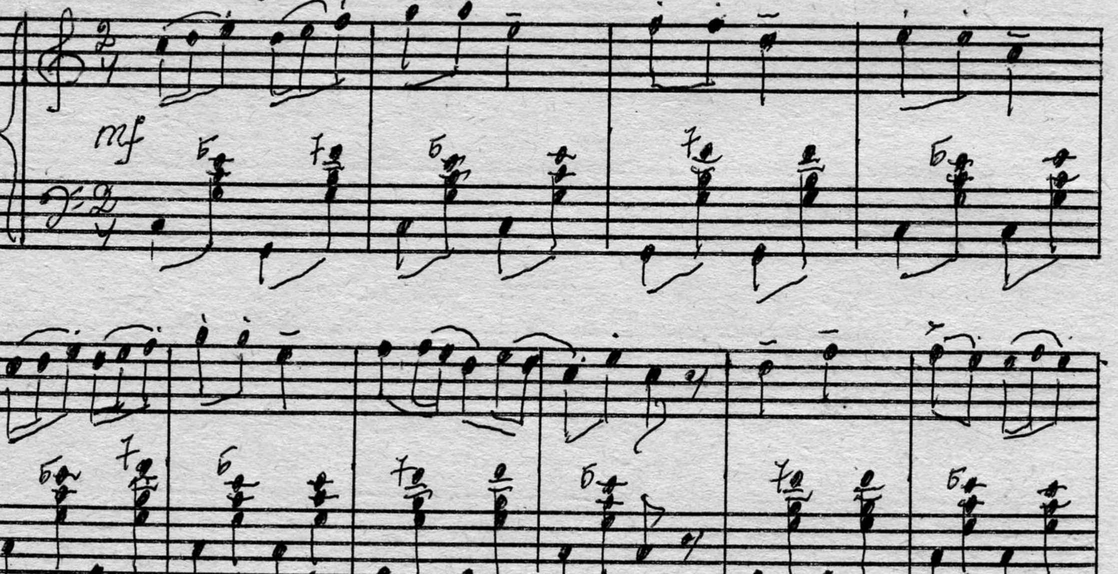


ПОЛЬКА

Giocoso leggiero

Аз. Иванов

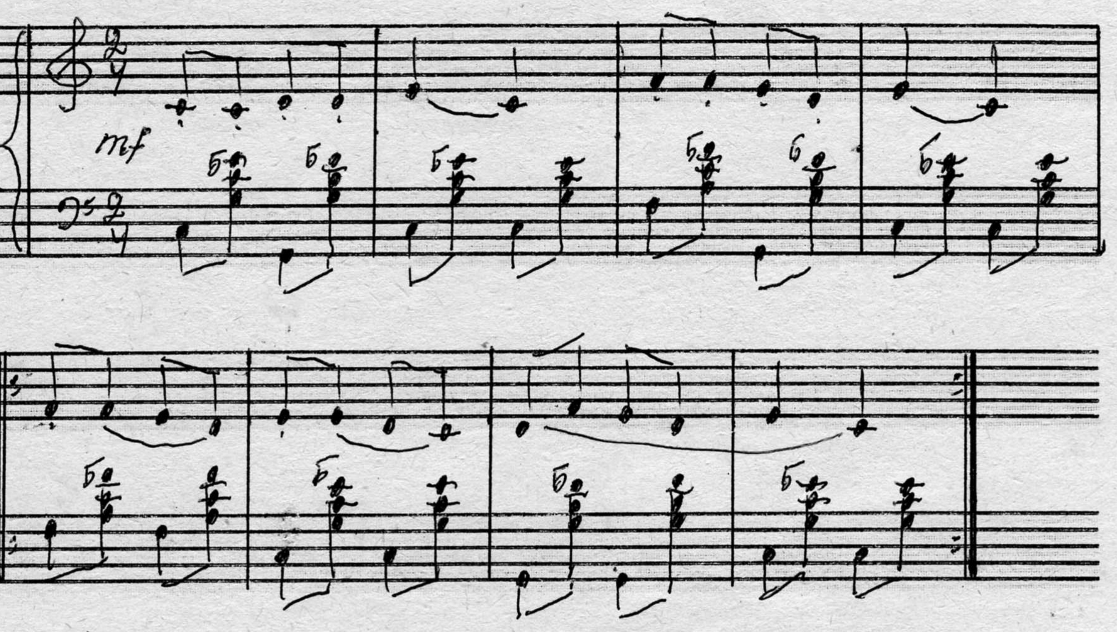
3



ЭТЮД

А.Денисов

4.

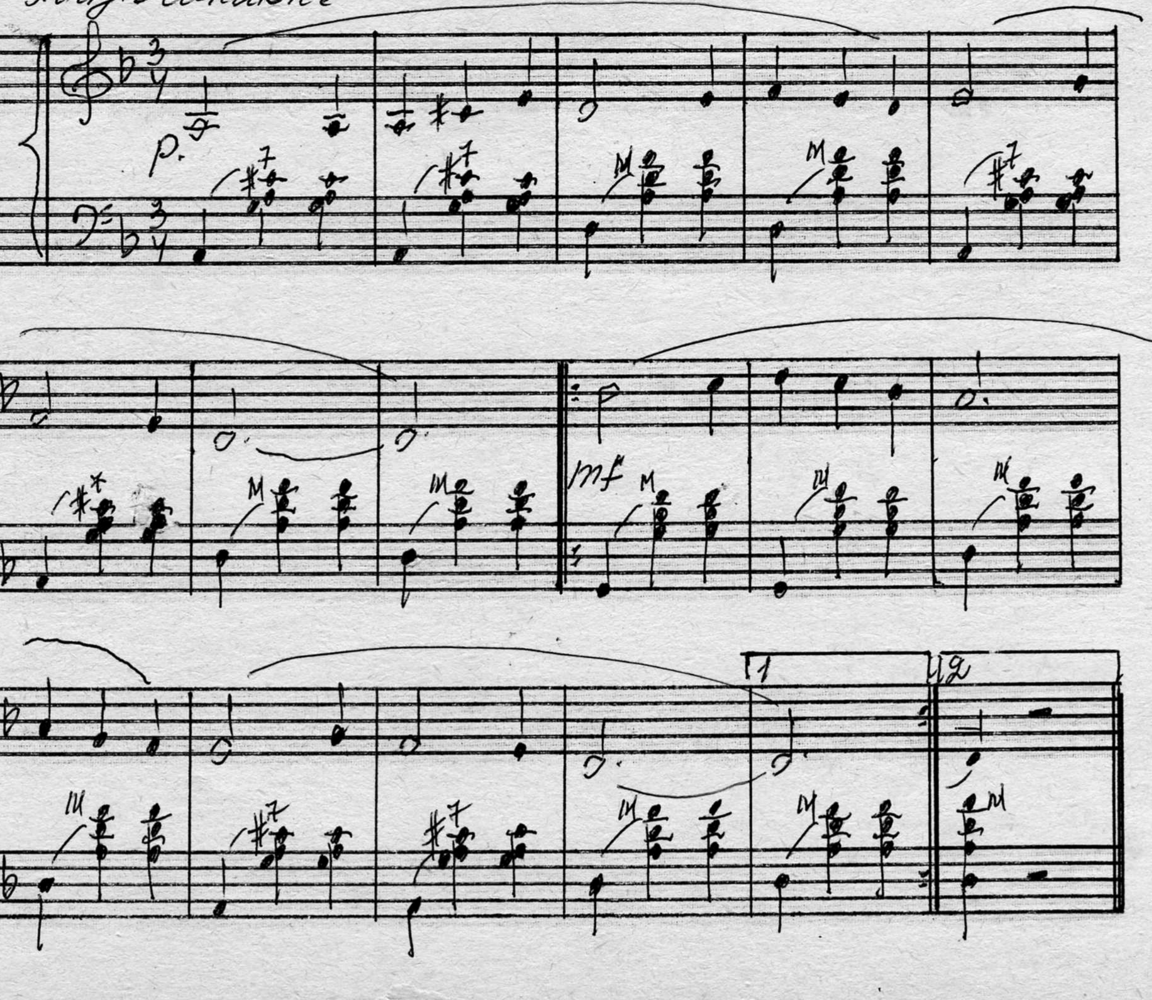


"ВЗЯВ БИ Я БАНДУРУ"

украинская народная песня

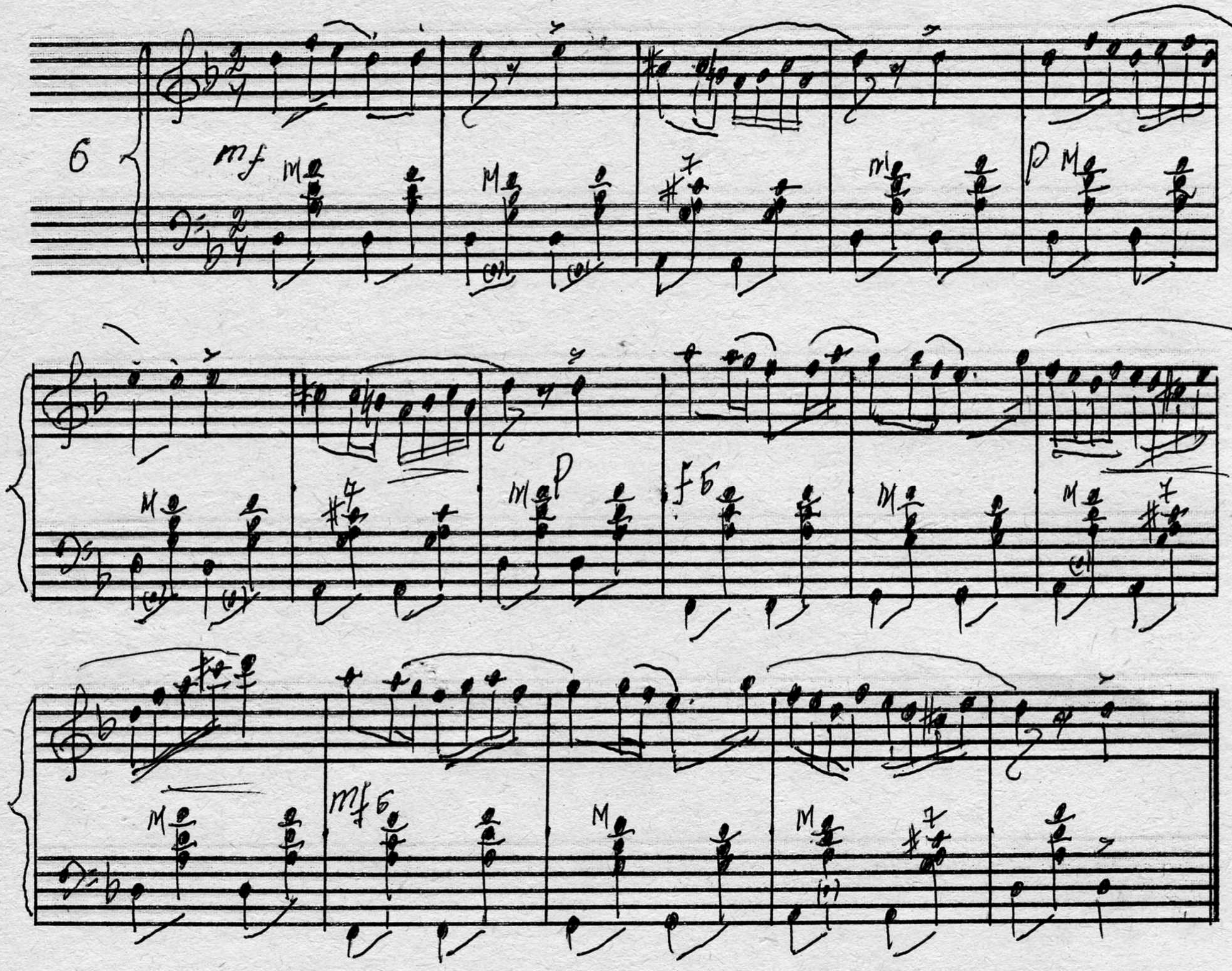
Adagio cantabile

5



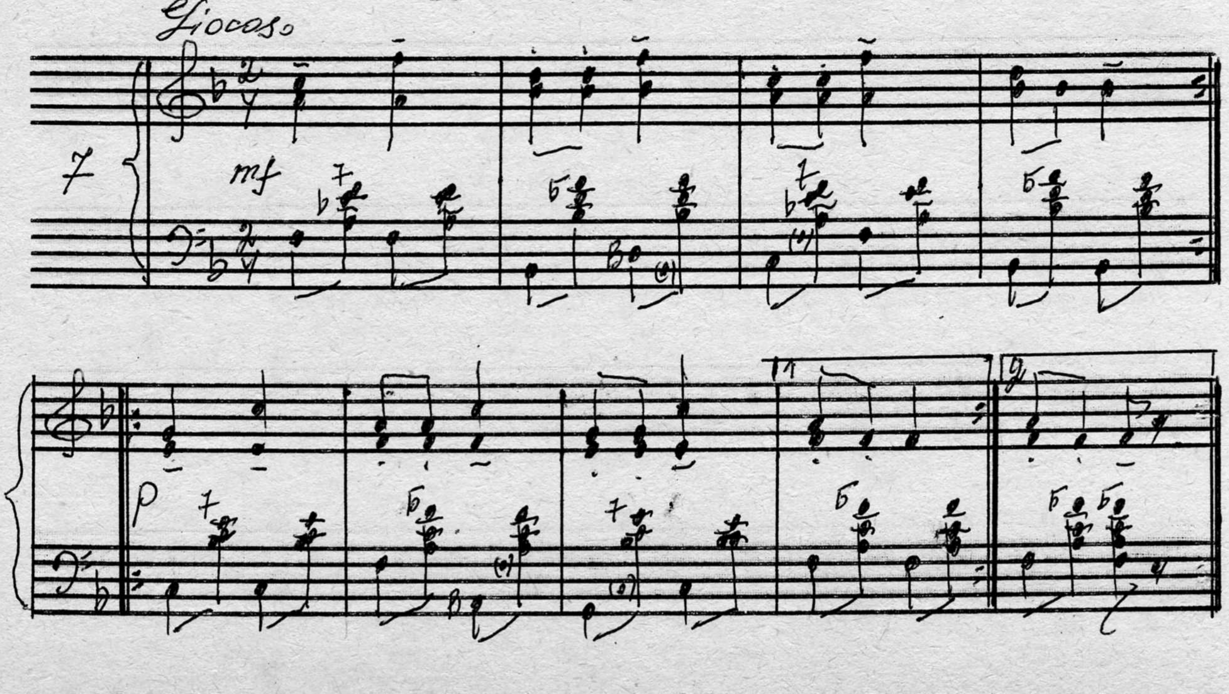
ПОЛЬКА

М.Глинка



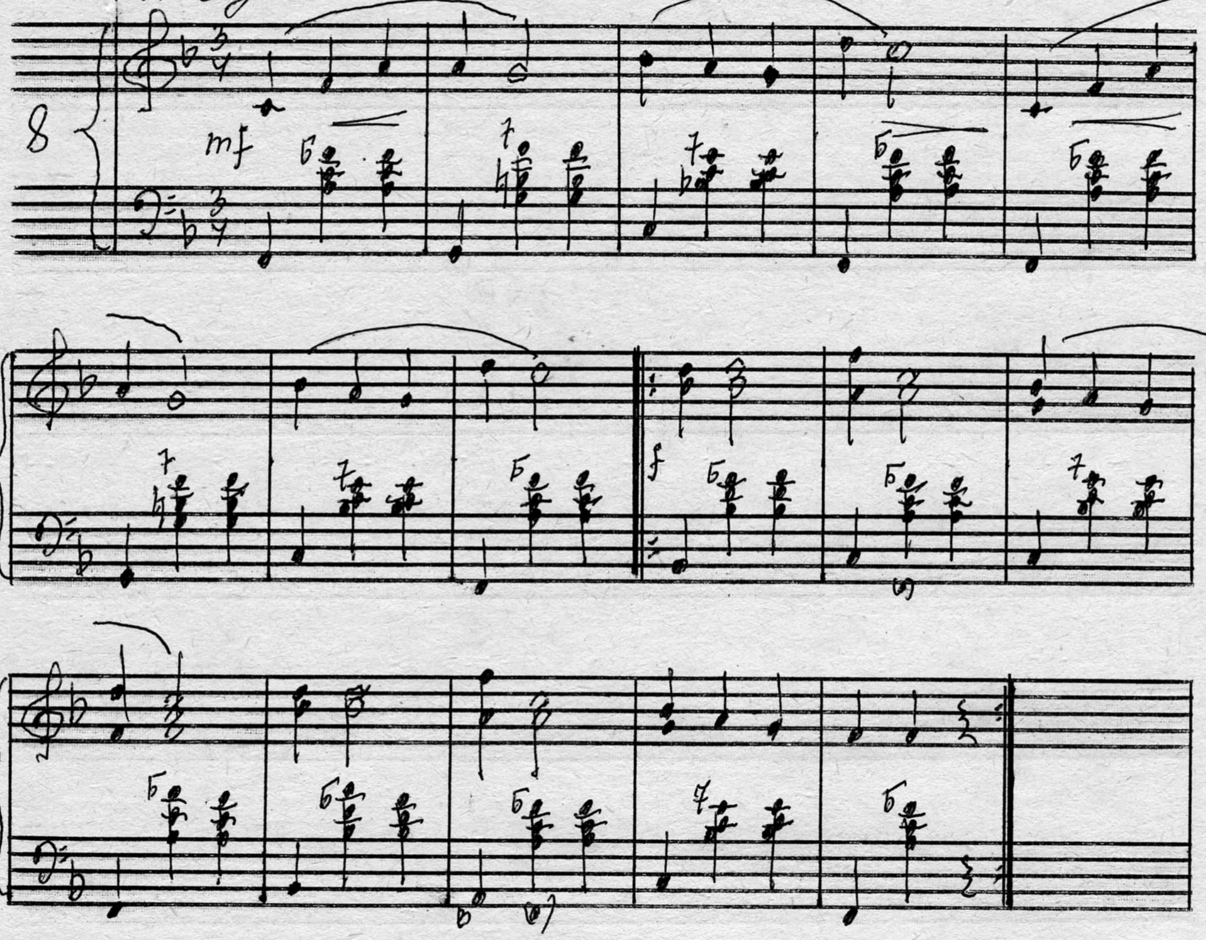
ПОЛЯНКА

русский народный танец



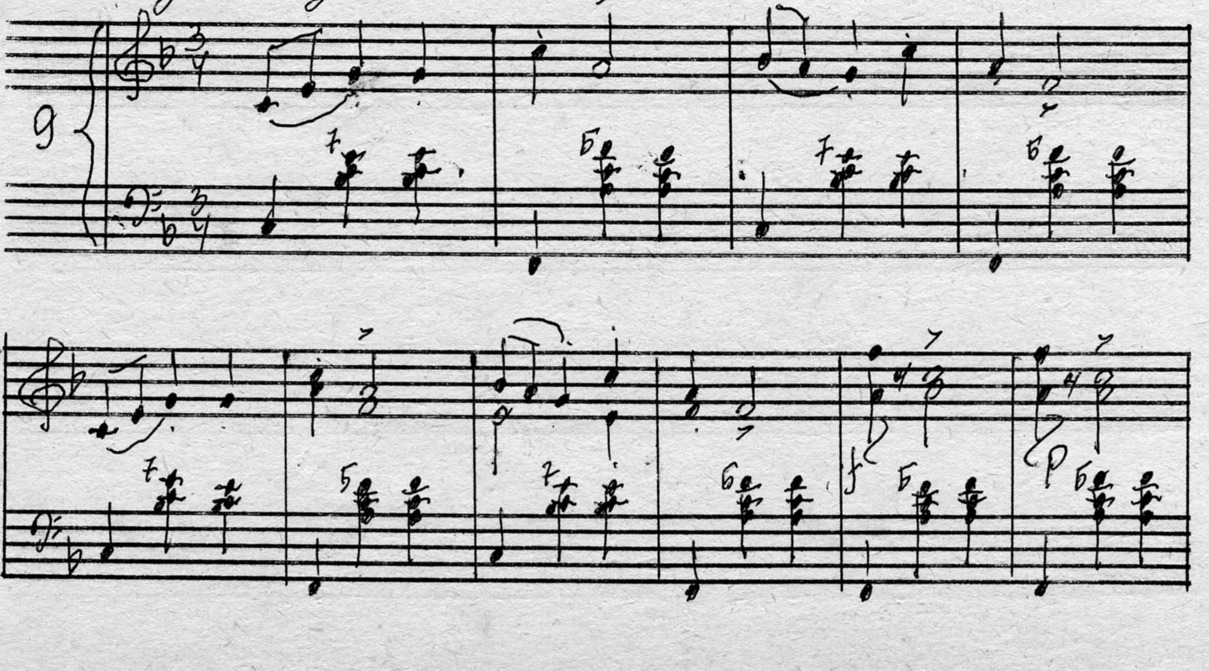
РЕЧНАЯ ПЕСЕНКА

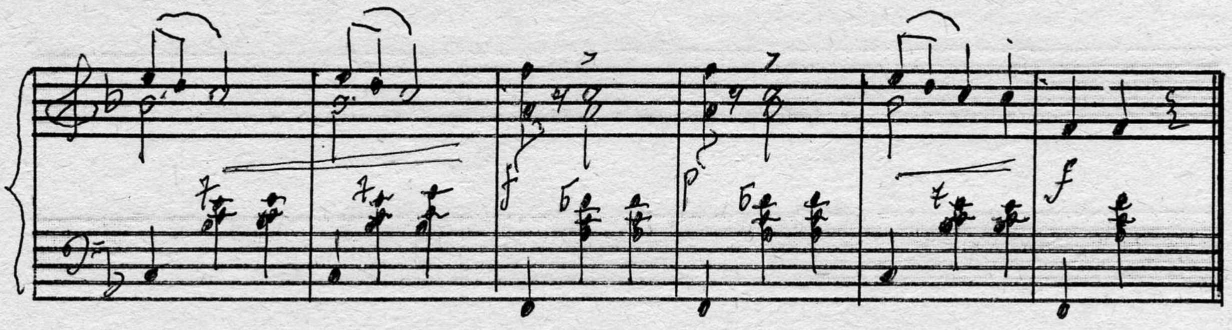
Т.Хренников



КУКУШЕЧКА

польская народная песня Обр. Аз.Иванова





СОДЕРЖАНИЕ

От автора. I
Функциональное состояние исполнительского аппарата баяниста. 2
Формирование и развитие игровых навыков 29
Формирование навыка чтения нот с листа. 62
Воспитание самостоятельности учащегося. 85
Нотное приложение.
I. Василек. Русская народная песня. 97
2. Д.Кабалевский. Полька. 97
3. Аз.Иванов. Полька. 98
4. А.Денисов. Этюд. 99
5. "Взяв би я бандуру". Украинская народная песня. . . 99
6. М.Глинка. Полька. I00
7. Полянка. Русский народный танец. I00
8. Т.Хренников. Речная песенка. I0I
9. Кукушечка. Польская народная песня. Обр. Аз.Иванова. I0I

Уважаемые коллеги!
Буду очень благодарен за Ваши отзывы и пожелания, которые Вы можете прислать по адресу:

ЯКИМЕЦ Николай Трофимович

Mail: Aheron@meta.ua